

SEPARATABDRUCK AUS  
**HANDBUCH**  
FÜR DEN  
**GESCHICHTSLEHRER**

Unter Mitarbeit von

OTTO BAUER, Bielefeld; WILHELM ENSSLIN, Marburg  
a. d. L.; FRITZ HARTUNG, Berlin; OSKAR KENDE, Wien;  
WALTER KOLBE, Freiburg i. B.; HANS LOEWE, München;  
WILLY MOOG, Braunschweig; BERNHARD SCHMEIDLER,  
Erlangen; HELLMUTH SCHMIDT-BREITUNG, Meissen;  
FEDOR SCHNEIDER, Frankfurt a. M.

herausgegeben von

**OSKAR KENDE**  
WIEN

---

**GESCHICHTSPHILOSOPHIE UND  
GESCHICHTSUNTERRICHT**  
IN IHREN WICHTIGSTEN PROBLEMEN

VON

Hochschulprofessor Dr. **WILLY MOOG** in Braunschweig

LEIPZIG UND WIEN  
**FRANZ DEUTICKE**

1927



UB Braunschweig

64



10080-093-5





aa - 47  
1

I.

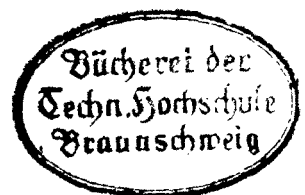
# Geschichtsphilosophie und Geschichts- unterricht

in ihren wichtigsten Problemen.

Von

Hochschulprofessor Dr. WILLY MOOG in Braunschweig.

NY 20





## A. Geschichtsphilosophie.

### 1. Allgemeine Literatur über Geschichtsphilosophie.

Ernst Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie, 1. Aufl., 1889, 5. und 6. Aufl. München und Leipzig 1908 (handelt ausführlich über Begriff und Wesen der Geschichtswissenschaft und ihre Methode im allgemeinen wie über die speziellen Grundsätze und Kunstgriffe des Historikers). — Theodor Lindner, Geschichtsphilosophie, 1. Aufl. 1901, 2. Aufl. Stuttgart und Berlin 1904 (als Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung; geschichtsphilosophische Erörterungen eines Historikers über empirisch-materiale Prinzipien der Geschichte). — Eine Theorie der wissenschaftlichen Prinzipien der Geschichtswissenschaft gibt A. D. Xénopol, *La théorie de l'histoire*, Paris 1908 (1. Aufl., unter dem Titel *Les principes fondamentaux de l'histoire* 1899). — Die logisch-erkenntnistheoretischen Probleme der modernen Geschichtsphilosophie sind aufgerollt worden von Windelband und Rickert. Werke von Heinrich Rickert: *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, 1. Aufl. 1896—1902, 3. und 4. Aufl. Tübingen 1921; *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, 1. Aufl. 1899, 4. und 5. Aufl. Tübingen 1921; *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*, 3. Aufl., Heidelberg 1924. — Ein Schüler Rickerts ist Georg Mehlis mit seinem „Lehrbuch der Geschichtsphilosophie“, Berlin 1915. — Psychologische Probleme des geschichtlichen Verstehens werden hervorgehoben bei Wilhelm Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (Abhandlungen der Berliner Akademie 1910) und Eduard Spranger, *Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Berlin 1905. — Erkenntnis-kritische und psychologische Fragen, besonders über das Verhältnis von Geschichte und Leben, behandelt Georg Simmel, *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*, 1. Aufl. 1892, 5. Aufl. München und Leipzig 1923. — Die Bedeutung der Geschichte für kulturwissenschaftliche Bildung prüft Theodor Litt, *Geschichte und Leben*, 1. Aufl. 1917, 2. Aufl. Leipzig, Berlin 1925. — Die Probleme des Historismus erörtert eingehend: Ernst Troeltsch, *Der Historismus und seine Probleme*, 1. Buch (Gesammelte Schriften, Bd. III), Tübingen 1922. Eine Ergänzung dazu bietet seine kleine Schrift: *Der Historismus und seine Überwindung*, Berlin 1924. — Vom Standpunkt seines metaphysischen Idealismus betrachtet Rudolf Eucken die Geschichte: *Philosophie der Geschichte*, in dem Sammelwerk *Die Kultur der Gegenwart*, Teil 1, Abt. 6, 3. Aufl., Leipzig, Berlin 1924. — Positivistisch-soziologisch behandelt die Geschichtsphilosophie Paul Barth, *Die Philosophie der Geschichte der Soziologie*, 3. und 4. Aufl., Leipzig 1922. — Von anderem Standpunkt aus stellt Alfred Vierkandt *Gesellschaftsphilosophie und Geschichtsphilosophie nebeneinander* (im „Lehrbuch der Philosophie“ herausgegeben von M. Dessoir, *Die Philosophie in ihren Einzelgebieten*, Berlin 1925). — Kurze, orientierende Gesamtdarstellungen: O. Braun, *Geschichtsphilosophie* (Grundriß der Geschichtswissenschaft, herausgegeben von Alois Meister, Bd. I, Abt. 6), Leipzig, Berlin 1913. — Derselbe, *Geschichtsphilosophie, eine Einführung*, Leipzig 1921. — Herm. Schneider, *Philosophie der Geschichte*, 2 Teile, Breslau 1923 (Jedermanns Bücherei). — Th. L. Haering, *Hauptprobleme der Geschichtsphilosophie*, Karlsruhe 1925 (Wissen und Wirken. Bd. 26).

## 2. Geschichte, Geschichtswissenschaft, Geschichtsphilosophie.

**Literatur:** Vgl. E. Bernheim, *Lehrbuch der historischen Methode*, § 1; Xénopol, *La théorie de l'histoire*; H. Rickert, *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*; G. Mehlis, *Lehrbuch der Geschichtsphilosophie*, 1. Kap.

Wenn wir uns die Welt mit all ihrem Inhalt auf eine räumliche Ordnung bezogen denken, dann können wir *da gesetzmäßige Beziehungen der einzelnen Inhalte untereinander feststellen*, wir gelangen zu einem ruhenden System des Nebeneinanders. Unter der Natur, die wir als Außenwelt uns gegenübersetzen, verstehen wir gewöhnlich im wesentlichen solch ein ruhendes System gesetzmäßiger Beziehungen. Im Sinne solcher Auffassung könnte man auch Kants Bestimmung verstehen, *wonach Natur das Dasein der Dinge darstellt*, „sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist“<sup>1)</sup>. Aber man wird sich alsbald bewußt werden, daß damit doch nicht bloße Gesetzmäßigkeiten des Nebeneinanders gemeint sein können, denn es handelt sich dabei hauptsächlich um kausale Beziehungen, die nicht ein bloßes Nebeneinander, sondern ein *Nacheinander der Momente voraussetzen*. Doch auch wenn das Verhältnis von Ursache und Wirkung mit demjenigen einer zeitlichen Folge verbunden erscheint, liegt da der Ton nicht so sehr darauf, daß ein zeitlicher Verlauf damit fixiert wird, sondern darauf, daß eine notwendige Verknüpfung zwischen zwei Zuständen oder Ereignissen besteht. Eben dadurch, daß die beiden Momente der Beziehung als *Ursache und Wirkung erkannt werden*, sind sie *gleichsam als gleichberechtigt in eine Ebene nebeneinandergesetzt*. Die Ursache ist Ursache nur in bezug auf die bestimmte Wirkung, und die Wirkung ist Wirkung nur in bezug auf die Ursache. Daß eine gesetzmäßige kausale Beziehung sich herstellen läßt, darauf kommt es an, nicht auf den zeitlichen Ablauf des Geschehens. Die zeitliche Distanz zwischen Ursache und Wirkung kann Jahrtausende betragen, wie das Licht eines weit entfernten Sternes erst nach langen Zeiträumen uns erscheint, oder sie kann auf Bruchteile einer Sekunde beschränkt sein — der kausale Charakter der Beziehung wird dadurch nicht beeinträchtigt. Der frühere Zustand, der als Ursache gilt, wird sozusagen neben den späteren Zustand gestellt oder in ihn hineingeschoben, indem das Spätere als notwendige Folge erscheint und das Frühere in sich aufgenommen hat — so haben wir auch da im Grunde ein ruhendes System, das räumlich interpretiert werden kann. Das Zeitliche erscheint durch die kausalgesetzliche Beziehung gerade in das Räumliche einbezogen. Durch die Kausalgesetzlichkeit wird also das Bild des Systems der Natur nicht wesentlich verändert, die räumliche Ordnung dominiert doch. Das Wesen des Geschehens als solchen in seinem zeitlichen Ablauf wird durch die kausale Beziehung in der Natur noch nicht erfaßt. Das äußere Naturgeschehen, so wie wir es naturwissenschaftlich begreifen, ist nur die Aufeinanderreihung von Momenten einer auf den Raum bezogenen Kausalreihe. Für den physikalischen oder chemischen Vorgang ist die bestimmte Zeit seines Geschehens relativ gleichgültig, er konnte vor hundert Jahren genau so vor sich gehen wie gestern oder wie er es heute

<sup>1)</sup> Kant, *Prolegomena*, § 14.

kann — wesentlich ist nur, daß eine bestimmte Konstellation vorhanden ist, aus der er sich mit kausaler Notwendigkeit ergibt.

In der Natur als gesetzmäßigem Zusammenhang spielt also das zeitliche Geschehen in seiner spezifischen Zeitlichkeit nur eine untergeordnete Rolle. Das naturhaft kausale Geschehen ist noch keine Geschichte. Aber man spricht doch z. B. von der Geschichte der Erde, ja von der Geschichte irgendeiner Gesteinsart. Da scheint es doch, als ob der Begriff der Geschichte selbst in der unorganischen Natur einen Sinn habe. Aber auch da gelangen wir über die naturhafte Ordnung nach der Kausalgesetzlichkeit nicht wesentlich hinaus. Die einzelnen Zustände oder Schichten des Naturgeschehens werden aneinandergereiht — die Tendenz ist auch dabei, eine kausalgesetzliche Verbindung zwischen dem früheren und dem späteren Zustand zu finden; wo das noch nicht möglich ist, begnügt man sich damit, beschreibend die Eigenart des einen Zustandes gegenüber dem anderen zu kennzeichnen und Vergleichen anzustellen. Auch da sind die Momente gleichsam als getrennte nebeneinandergeordnet, es wird nicht das kontinuierliche Fließen der Zeit in seinem Wesen erfaßt. Das Ziel ist auch hier die Erklärung einer auf den Raum bezogenen Naturgesetzlichkeit — ob die einzelnen Momente in einem Nebeneinander analysiert oder in einer Reihe aufeinanderfolgender Zustände gefunden werden, macht dabei wenig aus. Das Erkennen der räumlich gegebenen Natur in ihrer kausalen Ordnung soll auch hier gewonnen werden. Nicht einmal von einer eigentlichen Entwicklung ist dabei die Rede, wenn etwa verschiedene Zustände der Erde nebeneinandergestellt werden, denn das Material an Tatsachenkenntnissen reicht in der Regel noch nicht aus, den Gang der naturhaften Entwicklung aus dem einen Zustand zu einem anderen genügend zu erklären, obwohl dies als Aufgabe vorschweben müßte.

In der organischen Natur spielt der Entwicklungsbegriff zweifellos eine wichtige Rolle. Kann man da von einer Geschichte im eigentlichen Sinn sprechen? Man meint mit Entwicklung in der organischen Natur das naturhaft-kausale Werden des Lebens in seinen verschiedenen Stadien. Gewiß ist damit viel mehr als bei der Betrachtung der unorganischen Natur der Hinweis auf den Prozeßcharakter des naturhaften Geschehens gegeben, denn das Leben kann nicht anders denn als Prozeß aufgefaßt werden. Aber an diesem Prozeß interessiert den Naturwissenschaftler die naturgesetzlich-kausale, nicht die spezifisch zeitlich-geschichtliche Seite. Der Prozeß wird auch da gleichsam nur durch eine Zerlegung des räumlich-anschaulich Gegebenen rekonstruiert, und die Erklärung naturhafter Zusammenhänge im Raume ist das Ziel. Der Endzustand des organischen Lebens soll aus seinen kausalen Bedingungen heraus erklärt werden; daß diese kausalen Bedingungen nur als zeitlich frühere Zustände zu erfassen sind, ist relativ zufällig. Man könnte sich ein Stadium der Welt denken, in dem all die verschiedenen Entwicklungsstufen des organischen Lebens räumlich nebeneinander bestünden und der Naturforscher nur diese verschiedenen Stufen von der einfachsten bis zur kompliziertesten aneinanderzureihen und eine kausale Verbindung zwischen ihnen anzunehmen hätte, dann hätte er die naturhafte Entwicklung des organischen Lebens erklärt. Die Stufen sind auch da trotz

des Prozeßcharakters des Lebens als getrennte Stufen aufgefaßt, sie werden unter dem Gesichtspunkt der räumlich-kausalen Ordnung, nicht unter dem Gesichtspunkt des kontinuierlichen zeitlichen Geschehens betrachtet. Das Leben wird dabei nicht in dem individuellen Rhythmus seines Dahinfließens erfaßt, sondern es wird in allgemeine, naturgesetzlich bestimmte Momente zerlegt. Um die Entwicklung der Arten und Gattungen etwa handelt es sich: Art ist nicht das individuelle Lebewesen als solches, sondern eine Abstraktion, die sich vom Standpunkt der Naturgesetzlichkeit ergibt, und ebensowenig bedeutet Gattung die konkrete Ganzheit des Lebens, sondern ein Allgemeines, das als Gesetz über dem Einzelnen steht. Nicht auf die individuelle Fülle des Lebens kommt es dabei also an, sondern auf abstrahierte, naturgesetzlich wesentliche Merkmale. Eine phylogenetische Betrachtungsweise, wie sie in der Naturwissenschaft geübt wird, bietet nicht die Geschichte eines Stammes nach ihren historisch bedeutsamen Ereignissen, sondern sie hebt allgemeine, nicht historisch, sondern naturgesetzlich-systematisch wichtige Momente hervor, durch welche die Gesetzlichkeit der Gattung nach ihren kausalen Bedingungen erklärt wird. Auch eine ontogenetische Betrachtungsweise bezieht sich nicht auf das historische Werden des Individuums als solchen, vielmehr erscheint auch da das Individuum nur als ein naturgesetzlicher Komplex, dessen Momente kausalgesetzlich analysiert werden können und dann eine allgemeine Bedeutung besitzen. Das spezifisch Individuelle des Lebens kommt dabei ebensowenig zu seinem Recht wie das spezifisch Historische — die Erkenntnis ist auch hier auf die allgemeine Gesetzmäßigkeit der Natur gerichtet. Erst wenn man sich ein Lebewesen etwa in dichterischer Weise personifiziert und anthropomorphisiert denkt, erzählt man die „Geschichte“ eines Pferdes, einer Biene usw. oder auch die Geschichte einer ganzen Tiergesellschaft — aber das hat mit naturwissenschaftlich-genetischer Betrachtungsweise nichts zu tun.

Beim Menschen sprechen wir von Geschichte im eigentlichen Sinn, da betrachten wir das Geschehen ganz unter dem Gesichtspunkt der Zeitlichkeit, wir suchen es in seiner konkreten Fülle und Lebendigkeit, in der Bewegtheit seines steten Dahinfließens zu erfassen, ohne ihm das Schema einer naturhaft-kausalen, räumlich interpretierten Ordnung aufzuzwängen. Aber auch nicht alles Geschehen des Menschenlebens ist spezifisch geschichtlich. Soweit der Mensch noch triebhaft an die Natur gebunden ist und die Stufe eines hochentwickelten Tieres noch nicht radikal überwunden hat, hat er noch keine Geschichte. Man redet von Urgeschichte, von vorgeschichtlichen Zeiten, man erkennt primitiven Stämmen noch keine Geschichte zu — das weist darauf hin, daß das Geschichtliche erst auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung des Menschen auftritt, daß es gleichsam eine Reizschwelle des Geschichtlichen gibt, oberhalb deren das Geschehen erst historisch bedeutsam wird. Urgeschichte und Vorgeschichte enthalten von sich aus noch keine geschichtliche Wertung, diese wird in sie erst dadurch hineingetragen, daß sie als Vorstufen der Geschichte gelten können. Nicht jedes Geschehen also und auch nicht jedes menschliche Geschehen ist Geschichte: das Geschichtliche muß sich vor allem anderen Geschehen durch eine besondere Werthaftigkeit auszeichnen, es muß sich durch besondere Tenden-

zen von dem Ungeschichtlichen unterscheiden. Worin diese Werthaftigkeit und Gerichtetheit des Geschichtlichen besteht, soll hier noch unerörtert bleiben, hingewiesen sei nur darauf, wie Geschichte und Kultur zweifellos in enger Beziehung zueinander stehen und wie die Geschichte sich schon dadurch von dem bloß naturhaften Geschehen abhebt. Der Mensch, der in kulturellen Zusammenhängen steht, erhebt sich über die bloße Natur, und dieses Sicherheben zu kulturellen Werten ist auch Bedingung für die Geschichte. Das Geschichtliche scheint dem bloß kausalen, spezifisch räumlich interpretierten Naturzusammenhang entrückt, das Geschehen wird in seiner Richtung auf Werte betrachtet, und gerade dadurch, daß das Geschehen damit den aktiven Charakter eines Strebens nach Zielen, eines Produzierens von Werten erhält, läßt es sich nicht mehr in die bloß räumlich-kausale Ordnung einspannen, wird vielmehr seine Einordnung in eine Zeitreihe nahegelegt. Nur in der Zeit kann dieser Charakter des Geschehens, das nicht bloß naturhaft ist, zum Ausdruck kommen. Geschichte bedeutet demnach ein objektives, werthaftes, in eine Zeitreihe eingeordnetes, von menschlichem Handeln abhängiges Geschehen.

Aber der Begriff der Geschichte, der in dieser Weise vorläufig umgrenzt sein mag, bedarf noch weiterer Festlegung. Man könnte von der Geschichte der Menschheit überhaupt, man könnte auch von der Geschichte eines bestimmten individuellen Menschen sprechen: beides tut man auch, und doch ist damit nicht die eigentliche Bedeutung der Geschichte erfaßt. Geschichte bezieht sich weder auf die Menschheit im allgemeinen noch auf ein einzelnes Individuum, sondern auf die konkrete Ganzheit einer Gemeinschaft, die als solche auch Trägerin von kulturellen Werten sein kann. Es ist nicht zufällig, daß es eine Geschichte im engeren Sinn nur von Kulturvölkern gibt, daß diese die eigentlichen Träger der Geschichte sind, vielmehr folgt das aus der ganzen Art und Weise der geschichtlichen Wertung. Ein Volk als kulturelle Lebensgemeinschaft hat Geschichte, seine Lebensakte lassen sich in einer zeitlichen Entwicklungsreihe anordnen. Die Totalität des Volkes hat eine überindividuelle Bedeutung und ist doch nicht eine abstrakte Allgemeinheit, sondern eine konkret lebendige Ganzheit. Das einzelne Individuum steht in notwendiger Beziehung zu dieser konkreten Totalität und hat als Glied auch Anteil an ihrem geschichtlichen Werden. Die geschichtliche Bedeutung des Individuums hängt ab von der Intensität und der Extensität seines Wirkens in bezug auf die kulturelle Gemeinschaft, zu der es in Beziehung tritt, das Individuum wird also da nicht als isoliertes Einzelwesen beurteilt, sondern in seiner Beziehung zur Gemeinschaft und zu überindividuellen Wertzusammenhängen. Ein Individuum, und wäre es noch so genial, das irgendwo auf einer einsamen Insel der Südsee lebte und in keinerlei Verbindung zu kulturellen Gemeinschaften durch seine Persönlichkeit, seine Taten oder Werke stünde, hätte keine geschichtliche Bedeutung. Es genügt für die Geschichte nicht die überragende Individualität als solche, sondern die Individualität muß bezogen werden auf ein objektives kulturelles Wertgebiet, das sein Lebensfundament in der Ganzheit einer Gemeinschaft hat. Wenn man die Geschichte eines großen Individuums betrachtet, eines Helden auf politischem oder auf geistigem Gebiet, so hat dieses Individuum eben durch sein Wirken in bezug

auf eine Gemeinschaft Bedeutung, dadurch steht es in der Wertreihe des Geschichtlichen und kann ihm selbst eine „Geschichte“ zukommen. Auch die Menschheit überhaupt hat nur in sekundärer Weise Geschichte: die gesamte Menschheit ist keineswegs eine einheitliche und ganzheitliche konkrete Lebensgemeinschaft, die als solche die Realisierung objektiver Werte garantierte, sie bedeutet vielmehr eine abstrakte Zusammenfassung ganz verschiedenartiger Lebensgemeinschaften, und sie enthält in ihrer Allgemeinheit relativ große Bezirke, die für die geschichtliche Bewertung unmittelbar gar nicht in Betracht kommen. Wenn man doch von einer Geschichte der Menschheit oder von einer Weltgeschichte sprechen kann, so handelt es sich dabei im wesentlichen um eine allgemeine Geschichte der Kulturvölker, die innerhalb der Menschheit eine maßgebende geschichtliche Rolle spielen oder gespielt haben. Was darüber hinaus beigefügt wird, soll nur die geschichtliche Entwicklung dieser Kulturvölker erläutern, indem etwa Vorstadien aufgewiesen werden, indem an und für sich geschichtlich indifferente Zustände geschildert werden, die nur durch Analogie oder Kontrast zu historisch bedeutsamen Zuständen und Ereignissen eine Wertung erfahren.

Die Geschichte macht demnach ihrer objektiven Seinsbedeutung nach nur einen engen Bezirk des objektiven Geschehens aus. Es findet eine Auswahl im Hinblick auf Werte einer kulturellen Lebensgemeinschaft statt. Nun kann sich das Leben der Gemeinschaft aber seiner Werthaftigkeit nach in verschiedenen Richtungen entfalten, und es bilden sich danach verschiedene Kulturgebiete oder Formen des objektiven Geistes der Gemeinschaft. Es ist begreiflich, daß alle diese verschiedenen Ausdrucksformen der kulturellen Gemeinschaft objektiv ihre Geschichte haben. Man kann daher verschiedene Arten der Geschichte entsprechend den verschiedenen kulturellen Wertgebieten unterscheiden: es gibt eine Geschichte der Literatur und der Kunst, eine Geschichte der Sprache, eine Geschichte des Rechts, eine Geschichte der Wirtschaft, eine Geschichte der Religion eines Volkes. Aber Geschichte par excellence werden wir da finden, wo eine kulturelle Lebensgemeinschaft am stärksten in ihrer Ganzheit wirkend hervortritt. Das ist dann der Fall, wenn ein Volk als Ganzes sich in Aktion setzt, am deutlichsten, wenn es die geschlossene Form eines Staates gefunden hat, der nach innen und nach außen hin handelnd fungieren kann — damit erscheint die Geschichte als politische Geschichte —, oder wenn die kulturellen Lebensäußerungen eines Volkes in ihrer Gesamtheit zusammengefaßt werden — dann ist die Geschichte Kulturgeschichte.

Geschichte haben wir bisher als ein objektives, zeitliches, werthafte Geschehen aufgefaßt, das einen materialen Seinscharakter besitzt. Aber der Begriff der Geschichte kann noch in einer anderen Bedeutung genommen werden: er kann nämlich Erzählung des Geschehenen und dann besonders auch die Wissenschaft von der Geschichte bezeichnen, indem der Erkenntnischarakter des Geschichtlichen hervorgehoben wird<sup>1)</sup>. Diese beiden Bedeutungen des Begriffs

---

<sup>1)</sup> Hegel (Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte, Ausgabe von G. Lasson, 2. Aufl., Berlin 1920, S. 144 f.) sagt: „Geschichte vereinigt in unserer Sprache die objektive sowohl und subjektive Seite und bedeutet ebensowohl die



der Geschichte werden vielfach nicht auseinandergehalten. Es erscheint merkwürdig, wie Geschichte als objektives Geschehen und Geschichte als Wissenschaft von diesem Geschehen zusammengeworfen werden können. Bei der Natur unterscheiden wir scharf die daseiende Natur als solche und die Wissenschaft von der Natur, da verwechseln wir nicht die Seinsbedeutung und die Erkenntnisbedeutung derart, daß wir Natur und Naturwissenschaft mit demselben Begriff bezeichnen. Bei der Geschichte scheinen materiales Sein und Wissenschaft in enger Beziehung zueinander zu stehen. Und das ist in der Tat der Fall. Das zeitlich geordnete Geschehen ist ein werthaftes Geschehen, das wohl naturhaftes Geschehen zur Grundlage hat, aber durch seinen Werthcharakter in einen anderen Zusammenhang als den der Natur eingestellt ist. Eine Auswahl in dem Geschehen findet statt, eine Wertung unter bestimmten Gesichtspunkten, erst dadurch gewinnt objektives Geschehen geschichtliche Bedeutung: komplizierte Konstellationen in einer kulturellen Lebensgemeinschaft sind erforderlich, durch welche das Geschichtliche objektiv zustande kommt. Um seiner Werthhaftigkeit willen steht aber das Geschichtliche der Wissenschaftlichkeit wesentlich näher als das naturhafte Sein, ja die Geschichte als Wissenschaft bestimmt gerade den Werthcharakter des Geschichtlichen genauer und systematischer, in ihr erhält der geschichtliche Wertung erst ihre Vollendung. Während die Natur ihrem Sein nach ganz unabhängig von jeder Naturwissenschaft besteht, würde die Geschichte gar nicht zu ihrem vollen Sinn gelangen, wenn nicht eine wissenschaftliche Fixierung ihrer Werte möglich wäre. Die Geschichte muß also zu einer Wissenschaft von der Geschichte führen. Diese Tendenz zur Wissenschaftlichkeit kann sich in ganz rudimentären, ihrem Ausdruck nach noch durchaus unwissenschaftlichen Formen der Fixierung und Überlieferung des Geschichtlichen zeigen, die Form der Wissenschaft bietet nur die volle Entfaltung der Werttendenz, die im Geschichtlichen als solchem angelegt ist. In der Geschichtswissenschaft findet die Geschichte ihre Darstellung, die ein Bewußtwerden ihres Wesens selbst bedeutet. In der vielfach mißbrauchten Redewendung, daß die Geschichtswissenschaft festzustellen habe, was wirklich gewesen ist, kann man einen Hinweis darauf erblicken, daß Geschichte als Objektives, werthhaftes Geschehen und Geschichte als Wissenschaft in notwendiger Beziehung zueinander stehen. Das, was „wirklich gewesen“ ist, ist nicht die nackte, naturhafte Wirklichkeit als solche, sondern ist das wirkliche Geschehen in einer Zeit- und Wertordnung, und mit der Bestimmung solcher Ordnung des Geschehens hat es allerdings die Geschichte als Wissenschaft zu tun.

So ist Geschichte als Wissenschaft prinzipiell möglich und notwendig. Die wissenschaftliche Bearbeitung des Gebiets der Geschichte kann aber weiter durch philosophische Besinnung vertieft werden. Es gibt nicht nur Geschichte und Geschichtswissenschaft, sondern auch Geschichtsphilosophie. Eine Philosophie der Geschichte kann sich einmal beziehen auf das objektiv-materiale Gebiet der Geschichte. Das Gebiet als solches läßt sich auf philosophische

---

historiam rerum gestarum als die res gestas selbst, die eigentliche unterschiedene Geschichtserzählung als das Geschehene, die Taten und Begebenheiten selbst.“

Prinzipien hin betrachten. Man legt dem Geschehen einen metaphysischen oder ethischen Sinn unter und sucht damit das Wesen der Geschichte in tieferer Weise zu erfassen. Hier richtet sich die philosophische Betrachtung also direkt auf das objektive Geschehen und sucht in diesem einen Sinn, der bloßer Empirie sich nicht kundtut. Die ältere Geschichtsphilosophie liebte die religiös-metaphysische Ausdeutung des Geschehens und die Konstruktion metaphysischer Zusammenhänge. Auch ethische Gesichtspunkte können dabei mitspielen, das objektive Geschehen kann von einem ethischen Ideal aus gemessen werden, und die ganze geschichtliche Entwicklung kann dann als ein Fortschritt oder auch als ein Niedergang in ethischer Hinsicht erscheinen. Aber auch wenn man die Geschichte etwa ganz unter soziologische Kategorien stellt, bleibt man auf dem Boden einer solchen materialen Geschichtsphilosophie, die eine philosophische Interpretation des Geschehens selbst darbieten will. Die frühere Geschichtsphilosophie ist bei all diesen Versuchen zu sehr in den Fehler verfallen, andersartige Gesichtspunkte in die Geschichtsphilosophie hineinzutragen. Aber es ist eine zweifellos berechtigte Fragestellung, daß man nach den inhaltlichen Seinsprinzipien der Geschichte fragt. Das wäre Aufgabe einer Geschichtsphilosophie, die mit der Metaphysik als allgemeiner Seinsprinzipienwissenschaft in Zusammenhang stünde, ohne in ihr einfach aufzugehen.

Geschichtsphilosophie kann sich aber auch auf die Geschichtswissenschaft beziehen, sie kann Prinzipien dieser Wissenschaft enthalten. Man kann nun versuchen, inhaltliche Prinzipien der Geschichtswissenschaft zu gewinnen, indem man den verschiedenen Zweigen empirischer Geschichtswissenschaft eine Allgemeinwissenschaft gegenüberstellt, die nicht etwa bloß eine enzyklopädische Zusammenfassung darstellt, sondern die allgemeine, prinzipielle Züge aufdeckt, wie sie bei der empirischen Einzeldarstellung nicht hervortreten konnten, und dadurch in die philosophische Sphäre hineinragt. Die Idee einer Wissenschaft der Universalgeschichte ergibt sich hiermit, die philosophischen Charakter hat und auf den einzelnen Disziplinen der Geschichtswissenschaft aufbaut. So wird z. B. auch den einzelnen kunstwissenschaftlichen Disziplinen eine allgemeine Kunstwissenschaft gegenübergesetzt, die den Übergang zur philosophischen Ästhetik herstellt.

Andererseits muß man von der Geschichtswissenschaft aus auf Erkenntnisprinzipien stoßen, die den Wissenschaftscharakter der Geschichte bedingen. Wissenschaftssystematische und logisch-erkenntnistheoretische Probleme treten da auf: so muß man z. B. nach der Stellung der Geschichte im System der Wissenschaften fragen, nach ihren logischen Grundlagen als Wissenschaft, nach dem logischen Charakter ihrer Methode usw. Geschichtslogische Fragen sind in der modernen Geschichtsphilosophie, besonders durch Heinrich Rickert, vielfach in den Vordergrund gestellt worden.

Weiterhin kann es sich in der Geschichtsphilosophie auch um psychologische Probleme handeln. Psychologische Untersuchungen über das Wesen des historischen Verstehens kommen da z. B. in Betracht. Die Geschichte als Wissenschaft bedarf zu ihrer empirischen Realisierung auch psychologischer Bedingungen.

So gehen die Aufgaben der Geschichtsphilosophie nach verschiedenen Richtungen. Ein ausgebildetes System der Geschichtsphilosophie müßte eine allseitige Würdigung der philosophischen Momente der Geschichte und der Geschichtswissenschaft enthalten. Ein solches umfassendes System ist noch nicht aufgestellt. Die bisherigen Geschichtsphilosophien waren meist von bestimmten einseitigen Tendenzen beherrscht. Gerade große Philosophen, die kühne philosophische Systeme aufgebaut haben, sind der Selbständigkeit des Gebiets der Geschichte oft nicht gerecht geworden, sondern haben der Geschichte metaphysische oder ethische Prinzipien aufgezwängt.

### **3. Geschichtsphilosophische Anschauungen im Altertum und im Mittelalter.**

Literatur: Eine wissenschaftlich ausreichende und gründliche Geschichte der Geschichtsphilosophie gibt es noch nicht. Sowohl die immanenten geschichtsphilosophischen Voraussetzungen der Historiker selbst wie die in philosophischen Systemen verborgenen geschichtsphilosophischen Gedankengänge sind noch nicht genügend untersucht und im Zusammenhang dargestellt. Mancherlei Einzelforschungen wären da noch anzustellen. Überblicke in den Lehrbüchern von Bernheim und Mehlis. Ganz auf die Geschichte der Geschichtsphilosophie bezieht sich R. Rochoß, *Die Philosophie der Geschichte*, Göttingen 1878. Überblick über die Geschichte der Historiographie bei M. Ritter, *Die Entwicklung der Geschichtswissenschaft*, München und Leipzig 1919. Vgl. auch Arvid Grotenfelt, *Geschichtliche Maßstäbe in der Geschichtsphilosophie*, bei Historikern und im Volksbewußtsein, Leipzig 1905. Über die Entwicklung der Geschichtsphilosophie im Altertum vgl. auch H. Eibl, *Metaphysik und Geschichte*, Bd. I, Leipzig und Wien 1913.

Die Geschichtsphilosophie als philosophische Disziplin ist eine moderne Wissenschaft. Voltaire hat bekanntlich zum erstenmal von philosophie de l'histoire gesprochen. Aber philosophische Besinnung über das Wesen der Geschichte als realen Geschehens und auch über das Wesen der Geschichtswissenschaft hat es natürlich schon längst gegeben. Es ist nicht zufällig, daß antike Geschichtsschreiber in die historische Darstellung philosophische Betrachtungen über den Sinn der Geschichte im allgemeinen oder einzelne Vorgänge oder über die Methode ihrer Geschichtsschreibung einmischen: solche Betrachtungen sind maßgebend für die historische Wertung, durch die das Geschichtliche bestimmt wird. Schon wenn Herodot wie Thukydides zu Beginn ihrer Werke die Bedeutung der erzählten Ereignisse betonen, ist das nicht eine bloße Reklame für ihre Bücher, sondern es kommt darin der prinzipielle Wertgesichtspunkt zum Ausdruck, von dem aus das Geschehen eine Beurteilung erfährt. Wenn man zweifellos mit einem gewissen Recht gesagt hat, daß der antiken Geschichtsschreibung die spezifisch wissenschaftliche Haltung noch fehle, daß in ihr rhetorische und künstlerische Elemente eine große Rolle spielten und dadurch eine Verwandtschaft mit der schönen Literatur sich ergebe, so ist doch darauf hinzuweisen, daß auch die antiken Geschichtswerke sich durch die geschichtsphilosophische Einstellung und die damit verbundene historische Wertung in charakteristischer Weise etwa von dichterischen oder rhetorischen Werken unterscheiden. Ein historischer Sinn spricht doch auch da schon — und es ist un-

gereimt, z. B. den Griechen des klassischen Altertums den historischen Sinn einfach abzusprechen —, aber er äußert sich noch nicht in spezifisch wissenschaftlicher Form. Geschichtsphilosophische Tendenzen können auftreten, auch bevor eine ausgebildete Geschichtswissenschaft vorhanden ist. Und geschichtsphilosophische Voraussetzungen machen sich bei allen großen Geschichtsschreibern von Herodot und Thukydides bis zu Ranke hin geltend. Noch viel zu wenig hat man diese immanenten geschichtsphilosophischen Voraussetzungen, die in der Geschichtswissenschaft selbst enthalten sind, aufgedeckt.

Ausgesprochene geschichtsphilosophische Theorien sind weniger von Geschichtsschreibern als von Philosophen aufgestellt worden. In älteren geschichtsphilosophischen Ansichten wird die Eigenart der Geschichte als solcher noch nicht genügend gewürdigt, sondern die Geschichte erscheint nur als ein unselbständiger Teil der ganzen Weltentwicklung und wird von allgemeinen metaphysischen und ethischen Prinzipien aus betrachtet. Die älteste Geschichtsphilosophie ist natürlich die mythisch-religiöse. Die mythische Vorstellungsweise kennt noch nicht den Gegensatz einer nur mechanisch-kausal aufzufassenden Natur und einer zeitlich und werthaft sich entfaltenden Welt des Geistes, sondern sie interpretiert alles Geschehen in derselben Weise. Ob es sich um einen elementaren Naturvorgang, um das Tun und Leiden eines einzelnen Individuums oder um das Verhalten einer Gruppe von Individuen handelt, immer ist der Vorgang nur als mythisches Geschehen zu verstehen. Gerade dadurch aber, daß die mythische Betrachtungsweise nicht eine bloße mechanische Gesetzmäßigkeit der Natur feststellt, sondern in dem Naturvorgang unmittelbar ein mythisches Wirken erblickt — nicht in der Weise, daß eine nachträgliche Personifizierung erfolgte, sondern in der Weise, daß eine undifferenzierte Einheit gesehen wird, wie sie der Mensch höherer Kultur nicht mehr wahrzunehmen vermag —, gerade dadurch ist es möglich, daß allem Geschehen ein Sinn beigelegt wird, der in mythischer Form anfangs ganz unbewußt sich ausdrückt, später aber auch deutlich zum Bewußtsein erhoben wird. Die Geschichte erhält damit einen mythischen Sinn, so wie solcher in der Natur überhaupt liegt. Wertungen von Vorgängen und Handlungen als lustbetont und gut oder als unlustbetont und böse müssen sich ergeben, eine Stellungnahme auch dem geschichtlichen Werden gegenüber erfolgt, ohne daß in diesem schon irgendwelche durchgängige Gesetzmäßigkeit erblickt werden müßte. Gute und böse mythische Kräfte können sich in geschichtlichen Ereignissen darstellen, ein Kampf beider Arten von Kräften kann auf dem Boden der Wirklichkeit stattfinden: schon solche Annahmen haben eine ganz bestimmte Geschichtsauffassung zur Folge. Auch der Gedanke einer gewissen schicksalsmäßigen Notwendigkeit im Geschichtlichen kann sich auf Grund der mythischen Auffassung bereits entwickeln. Eine elementare mythische Macht kann nicht nur für ein bestimmtes Ereignis, sondern für eine ganze Reihe von Vorgängen und Zuständen eine bestimmende Bedeutung besitzen. Wenn die mythisch-geschichtliche Betrachtungsweise weiter ausgebildet wird, verlegt man mit Vorliebe einen mythischen Idealzustand in die Urzeit und sieht die geschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts als einen Abfall, einen Niedergang gegenüber der mythischen Götter- und Heroenzeit an. Der Gedanke eines geschichtlichen Fortschritts, eines kulturellen Aufstiegs fehlt da noch. Auch wenn die ebenfalls mythische Vorstellung einer Entstehung des Kosmos aus dem Chaos auftritt, ist damit noch nicht der deutliche Gedanke einer Aufwärtsbewegung, einer Wertentfaltung verknüpft, nur um das Problem der natürlichen Ordnung der Welt handelt es sich dabei, auch da stehen am Anfang die mächtigen guten oder bösen mythischen Gewalten.

Die Nachwirkung der mythischen Geschichtsauffassung zeigt sich noch deutlich bei den ältesten Philosophen des Abendlandes in Griechenland. Von maßgebendem Einfluß für die Ansicht über das Wesen der geschichtlichen Welt ist natürlich auch die jeweilige philosophische Gesamthaltung der einzelnen

Philosophen. Schon aus dem einzigen erhaltenen Fragment des Anaximandros von Milet (6. Jahrhundert v. Chr.) ließen sich auch geschichtsphilosophische Konsequenzen ziehen. Jedenfalls wird da bereits von einer „Ordnung der Zeit“ gesprochen, und die pessimistische Anschauung, daß die Dinge einander Strafe und Buße für ihre Schuld zahlen müssen, führt, auf die Geschichte angewandt, zur Ausmalung eines erschütternden Bildes des Geschehens<sup>1)</sup>. Und wenn dann der tiefsinnige Herakleitos aus Ephesos (um 500 v. Chr.) die Lehre vom ewigen Fluß (πάντα ῥεῖ) verkündet, wenn er den Streit den Vater aller Dinge sein läßt, so liegt auch da nicht nur die naturphilosophische, sondern auch die geschichtsphilosophische Ausdeutung nahe. Das Fragment 53 bezieht sich ja ausdrücklich auf geschichtliches Werden: „Der Streit ist aller Dinge Vater, aller Dinge König, die einen läßt er zu Göttern werden, die anderen zu Menschen, die einen macht er zu Sklaven, die anderen zu Freien.“<sup>2)</sup> Die Gegensätze und der Wechsel im Geschehen offenbaren sich dem Philosophen nicht nur auf dem Gebiet der Natur, sondern auch in der geschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts. Mit genialem, hoheitsvollem Blick überschaut er das Ganze des Geschehens, den wechsellvollen Gang der Zeit läßt er an seinem Geist vorüberziehen. „Die Zeit ist ein Knabe, der spielt, hin und her die Brettsteine setzt: Knabenregiment!“<sup>3)</sup> Und doch erkennt er die Notwendigkeit, das Schicksal, die Vernunft in allem Geschehen, sieht er ein einheitliches göttliches Gesetz wirken, aus dem alle menschlichen Gesetze entspringen, sucht er den Rhythmus des Geschehens durch den Gedanken der ewigen Wiederkehr zu erfassen. Zweifellos konnte die philosophische Lehre des Werdens, wie sie Herakleitos entspricht, auch für ein Eindringen in den Sinn der Geschichte fruchtbar gemacht werden. Heraklitische Gedanken findet man bei den verschiedensten Philosophen, die sich um die Probleme des Werdens aus Gegensätzen bemühen, bis hin zu Hegel und zu Nietzsche.

Die Seinsmetaphysik des Eleaten Parmenides dagegen bot für geschichtsphilosophische Fragestellung keinen Raum. Zu sehr stand da im Vordergrund das einheitliche und einfache, beharrende metaphysische Sein, das alles Nichtsein und alle Veränderung von sich ausschließt. Eine Philosophie, die das Werden nicht anerkennt, kann keine lebensstarke Geschichtsphilosophie erzeugen.

Wenn dann Empedokles und Anaxagoras (um 450) das Problem der Entwicklung aufnehmen, so steht da hauptsächlich die Naturentwicklung in Frage. Bedeutsam ist, daß Empedokles den Gedanken einer Periodik von Weltzuständen, der bei Heraklit und anderen schon vorhanden war, weiter aus-

<sup>1)</sup> „Woraus die Dinge entstehen, dahin kehren sie auch wieder zurück nach der Notwendigkeit; denn sie zahlen einander Strafe und Buße für ihre Schuld nach der Ordnung der Zeit“ (ἐξ ὧν δὲ ἡ γένεσις ἐστὶ τοῖς οὖσι καὶ τὴν φθοράν εἰς ταῦτα γίνεσθαι κατὰ τὸ χρεῶν διδόναι γὰρ αὐτὰ δίκην καὶ τίμην ἀλλήλοις τῆς ἀδικίας κατὰ τὴν τοῦ χρόνου τάξιν Diels, Fragmente der Vorsokratiker, 3. Aufl., 1912).

<sup>2)</sup> Diels Frg. 53: πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι. πάντων δὲ βασιλεύς, καὶ τοὺς μὲν θεοὺς ἔδαιξε τοὺς δὲ ἀνθρώπους, τοὺς μὲν δούλους ἐποίησε τοὺς δὲ ἐλευθέρους.

<sup>3)</sup> Diels Frg. 52: αἰὼν παῖς ἐστὶ παῖζων, πεττεύων· παιδὸς ἡ βασιληΐη.

gebildet hat und daß er bewegende Triebkräfte des Weltgeschehens gesucht hat. Den vier Elementen, welche die substantiellen „Wurzeln“ aller Dinge darstellen, treten als bewegende Faktoren Liebe ( $\varphi\iota\lambda\acute{o}\tau\eta\varsigma$ ) und Haß ( $\nu\epsilon\acute{\iota}\kappa\omicron\varsigma$ ) zur Seite. Liebe und Haß sind nicht etwa bloß mechanisch wirkende Kräfte der Anziehung und der Abstoßung, sondern haben als mythische, personifiziert gefaßte Prinzipien eine viel weiterreichende Bedeutung. Liebe übt die Funktion der Vereinigung, Haß diejenige der Trennung im Weltgeschehen aus. Die Perioden des Weltprozesses sind gekennzeichnet durch die absolute oder die relative Vorherrschaft des einen oder des anderen Prinzips. Die erste Weltperiode ist diejenige einer absoluten Herrschaft der Liebe, einer harmonischen Vereinigung aller Dinge in dem kugelförmigen, seligen, göttlichen „Sphairos“; in der zweiten Periode bewirkt das Auftreten und Stärkerwerden des Hasses eine Entmischung der Elemente, in der dritten Periode ist die völlige Trennung eingetreten, der Haß regiert absolut, in der vierten Periode beginnt die Liebe wieder dem Haß gegenüber in Wirkung zu treten. In stetem Kreislauf verläuft so das Weltgeschehen. Dieser Gedanke einer universellen Periodik hat in verschiedener Form in der Folgezeit geschichtsphilosophische Bedeutung erlangt.

Anaxagoras' Philosophie erscheint in geschichtsphilosophischer Hinsicht darum nicht unwesentlich, weil er zuerst die Vernunft (den  $\nu\omicron\varsigma$ ) als ordnendes und zwecksetzende Prinzip der Materie gegenüberstellt. Aber diese Setzung der intelligenten Weltursache geschieht bei Anaxagoras noch ganz im kosmologischen und biologischen Interesse, in der Erklärung der Entwicklung der Welt und der Entwicklung des organischen Lebens erblickt er seine Aufgabe. Es ist gewiß bedeutsam, daß er dazu das Prinzip des  $\nu\omicron\varsigma$  zu Hilfe nimmt. Doch er stellt damit nicht eine Welt des Geistes und der Kultur der Natur gegenüber. Zwischen Pflanzen, Tieren und Menschen besteht für ihn kein prinzipieller Unterschied: in allen Organismen ist der  $\nu\omicron\varsigma$  in gleicher Weise vorhanden, nur kommt er nach den physischen Begleitumständen mehr oder weniger zur Auswirkung.

Bei den Atomistern steht der naturwissenschaftliche Gesichtspunkt natürlich ganz im Vordergrund. Aber wichtig ist auch in geschichtsphilosophischer Hinsicht der strenge Determinismus; das Gesetz der Notwendigkeit waltet als unerbittliches Schicksal im Menschenleben. Und dann ist der naturwissenschaftliche Entwicklungsgedanke von Bedeutung: aus einfachsten Teilen entwickelt sich das Zusammengesetzte. Damit ist eine prinzipiell andere Betrachtungsweise gegeben als die mythische, eine Betrachtungsweise, die auch geschichtsphilosophisch fruchtbar sein kann. Während die mythische Auffassung dazu neigte, einen mythischen Urzustand als ideal auszumalen und die Entwicklung als einen Abfall, ein Schlechterwerden anzusehen, wird nun der Begriff einer naturhaften Entwicklung vom Standpunkt der mechanistischen Naturanschauung aufgestellt. Demokritos hat diese Betrachtungsweise auch bereits auf das geschichtliche und kulturelle Leben angewandt in seinem Werk  $\mu\iota\kappa\rho\acute{o}\varsigma \delta\iota\acute{\alpha}\kappa\omicron\sigma\mu\omicron\varsigma$ .

Und doch ist die Spekulation der vorsokratischen Philosophen wesentlich auf die objektiv gegenständliche Natur gerichtet, Natur und Menschenleben werden unter einem einheitlichen Gesichtspunkt betrachtet, der Gegensatz zwischen der naturhaften Außenwelt und der Welt des Geistes tritt noch nicht hervor. Indem die Sophistik das Subjekt der objektiven Natur gegenüber-

stellt und aus dem Objektivismus der Vorsokratiker in einen Subjektivismus und Relativismus verfällt, indem z. B. Protagoras von Abdera (5. Jahrhundert) die Lehre aufstellt: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge“, wird eine neue Wendung in der Philosophie herbeigeführt, die auch für die Geschichtsphilosophie von Bedeutung ist. Die Sophisten werfen die Frage nach der Entstehung und dem Recht des Staates, der Gesellschaft, der Religion, der Sittlichkeit usw. auf, sie unterscheiden scharf, ob etwas von Natur (φύσει) besteht oder nur durch Satzung und Konvention (νόμῳ, θέσει) geworden ist. Probleme der Kultur und ihrer geschichtlichen Entwicklung werden hier lebhaft erörtert. Die Ansicht von einem gesetzlosen, tierhaften Naturzustand, aus dem die Menschen herausgetreten wären, um durch eine Art Vertrag soziale und politische Gemeinschaften zu bilden, wird da bereits vertreten, die Frage des Verhältnisses von Recht und Macht taucht auf. Damit ergeben sich ohne weiteres wichtige geschichtsphilosophische Betrachtungen. Und die philosophischen Lehren der Sophistik haben ihre Wirkung auf den verschiedensten Gebieten ausgeübt, in der Rhetorik, der Pädagogik ebenso wie in der Geschichtsschreibung. Der Historiker Thukydides zeigt den Einfluß sophistischen Geistes, aber er läßt sich dadurch nicht etwa zu einem extremen Subjektivismus verleiten, sondern seine philosophische Grundanschauung dient ihm zur Stärkung seiner geschichtskritischen Haltung. Geschichtsdarstellung ist bei ihm nicht mehr bloße Erzählung, sondern ruht auf kritischen historischen und psychologischen Betrachtungen, weist Entwicklungslinien und Zusammenhänge des Geschehens auf. Zwischen der pragmatistischen Erkenntnistheorie der Sophisten, die den Menschen zum Maß der Dinge machen, und der pragmatischen Geschichtsschreibung des Thukydides besteht in der Tat eine innere Beziehung.

Sokrates (469—399) und Platon (428/27—348/47) suchen eine Überwindung des Subjektivismus und Relativismus der Sophisten zu erreichen. Das Problem der Objektivität der Erkenntnis und der ethischen Werte erhebt sich. Die Begründung einer Erkenntnistheorie und einer Ethik wird erforderlich. Platons Ideenlehre gibt das Fundament einer neuen idealistischen Lebens- und Weltanschauung, deren Nachwirkung auf die Folgezeit unabsehbar stark ist. Auch für die Geschichtsphilosophie ist der platonische Idealismus von großer Bedeutung geworden, aber bei Platon selbst steht noch ganz die Frage der Gewinnung der apriorischen Grundlagen im Vordergrund, die geschichtsphilosophischen Folgerungen werden noch nicht explizite gezogen. Da die Ideen mit ihrem metaphysischen, logischen und ethischen Gehalt als das wahrhaft Seiende, das ewig Selbstgleiche, Einheitliche erkannt werden, verliert die empirische Wirklichkeit als das Werden, Veränderliche, Viele an Interesse. Wohl kommt auch das Problem des Verhältnisses der Ideen zur Erscheinungswelt Platon zum Bewußtsein, in seiner späteren Lebenszeit beschäftigt es ihn sogar stark, aber der Akzent liegt ihm auf dem Metaphysischen, und das empirische geschichtliche Werden erfährt keine besondere Würdigung. Eine idealistische Ethik entwirft Platon, in der die Idee des Guten als die Sonne im Reiche der Ideen eine zentrale Stellung einnimmt, und diese Ethik ist nicht nur Individualethik, sondern auch Sozialethik. In seinem Hauptwerk, dem „Staat“, zeichnet Platon

ein ethisches Staatsideal; bei dessen Konstruktion macht er natürlich implizite auch geschichtsphilosophische Voraussetzungen, die aber ganz in den ethischen und staatsphilosophischen Tendenzen aufgehen. Und auch in seinem Alterswerk, den „Gesetzen“, wo er einen Staat, der mehr der empirischen Wirklichkeit angenähert ist als der Idealstaat, mit all seinen Gesetzeseinrichtungen eingehend ausmalt, kommt Platon gelegentlich auf Geschichtliches zu sprechen, stellt er z. B. Hypothesen über den Urzustand des Menschengeschlechts und die Entstehung der Staaten auf und wirft er auch kritische Blicke auf die Geschichte Griechenlands. In anderen Dialogen bieten bezeichnenderweise die Mythen, wie sie Platon zur Verbildlichung seiner Lehren gebraucht, hier und da geschichtsphilosophische Gedanken. Aber wichtiger als all diese Ansätze zu geschichtsphilosophischer Betrachtung ist die ganze idealistische Grundlegung der platonischen Philosophie, die von späteren geschichtsphilosophischen Theorien erst weiter verwertet worden ist.

Bei Aristoteles (384—322) wird trotz der systematischen metaphysischen Grundhaltung das empirisch Historische viel stärker berücksichtigt als bei Platon. Das zeigt sich schon darin, daß Aristoteles sich mehrfach eingehend mit philosophiegeschichtlichen Vorgängen auseinandersetzt. Er hat selbst historische Studien auf den verschiedensten Wissenschaftsgebieten gemacht, hat Urkunden gesammelt und die Chronologie wissenschaftlich auszubauen gesucht. Und unter seinen Schülern hat er die historische Betrachtungsweise lebhaft zu erwecken gewußt: er regte sie zu geschichtlichen Arbeiten auf mancherlei Gebieten an, so stammen aus seinem Schülerkreis Werke über Geschichte der Philosophie, der Theologie, der Mathematik, der Medizin usw. Von Aristoteles unmittelbar oder mittelbar veranlaßte historische und philologische Untersuchungen sind von maßgebender Bedeutung für die Gelehrtentätigkeit der Alexandriner geworden. So hat Aristoteles die historische Betrachtungsweise wesentlich gefördert. Und er gibt auch das philosophische Rüstzeug für eine Geschichtsphilosophie.

Während Platon sich mehr auf das apriorische Sein der Ideen als auf das geschichtliche Werden richtete, wird bei dem mehr realistisch orientierten Aristoteles das Problem des Werdens und der Entwicklung in den Vordergrund gestellt. Werden ist ihm nicht eine bloß mechanische Umgruppierung, nicht eine bloße Mischung oder Entmischung, sondern es ist ihm ein realer metaphysisch begründeter Prozeß. Die Momente dieses Prozesses werden bestimmt. Die Prinzipien der Form und des Stoffes, aus denen das konkrete Einzelding zusammengesetzt ist, treten dabei hervor. Der Stoff oder die Materie ist das notwendige Substrat (*τὸ ὑποκείμενον*), aus dem etwas werden kann, das Substrat, das im Hinblick auf das bestimmte, gewordene Einzelding das noch Unbestimmte, bloß Mögliche ist, so wie z. B. der Marmorblock den Stoff für die Statue darstellt. Die Form macht das Wesen des Dinges aus, sie bewirkt die Gestaltung, führt das Mögliche in die Wirklichkeit über. Der Prozeß des Werdens besteht eben darin, daß das bloß Mögliche, Potentielle (*δυνάμει ὄν*) zur vollendeten Wirklichkeit, zur Aktualität als *ἐντελέεια ὄν* erhoben wird. Der Prozeß ist kein bloß kausaler Prozeß, nicht eine bloß materiale Ursache wirkt dabei mit, sondern wesentlich ist gerade die Zweckursache, die in der Wesensform des Dinges liegt. Die teleologische Tendenz wird damit gegenüber einer mechanisch-materiellen Auffassung betont. Es ist bedeutsam, daß Aristoteles eine charakteristische Ausprägung dieses Werdens sowohl im Gebiet der organischen Natur wie im Gebiet der Kunst findet. Damit



bietet sich ihm die Möglichkeit, den teleologischen Entwicklungsbegriff auf das Geschehen der Natur und auch auf das kulturelle Geschehen anzuwenden. Wohl macht Aristoteles seine metaphysischen Prinzipien hauptsächlich auf naturphilosophischem Gebiet fruchtbar, aber auch eine geschichtsphilosophische und kulturphilosophische Ausdeutung liegt nahe. Bedeutsam ist vor allem auch der Ausbau einer Staatsphilosophie geworden, wie ihn Aristoteles in der „Politik“ gibt und wobei er historische Erörterungen und Konstruktionen nicht entbehren kann. Für das Problem der Entstehung des Staates und der systematischen Aufzählung der Verfassungsformen z. B. werden geschichtliche Betrachtungen herangezogen, und es werden damit auch historische Stufenfolgen aufgewiesen, wenn auch das Ziel im Systematischen liegt. Jedoch gerade infolge seines einheitlichen teleologischen Entwicklungsgedankens richtet Aristoteles weniger den Blick auf die prinzipiellen Verschiedenheiten in der Struktur naturhafter Seinsgebilde und kultureller Wertgebilde, sondern er sieht nur Stufen eines und desselben ewigen, durch die Tendenz auf einen absoluten Endzweck bestimmten Prozesses. Das geschichtliche und kulturelle Leben wird nach Analogie der organischen Natur aufgefaßt: die organologische Betrachtungsweise, die später eine so große Bedeutung erlangt hat, wird damit herangezogen, und nur zu leicht wird die naturwissenschaftliche Entwicklungskonstruktion auf die Kultur übertragen. Wenn der aristotelische Entwicklungsbegriff auch keineswegs bloß naturwissenschaftlich gemeint ist, so ergibt sich doch durch die Analogisierung eine Verkennung der Eigenart von Kultur und Geschichte gegenüber der Natur. Auch geschichtliche und kulturelle Gebiete entwickeln sich aus keimhaften Anlagen, entfalten ihre wesenhafte Natur zur Wirklichkeit so wie Organismen sich entwickeln, und damit erfüllen sie den ihnen immanenten Zweck. Ja, Aristoteles muß diese Betrachtung auch auf die einzelnen Kulturperioden anwenden, die in analogen Phasen ablaufen und Momente des ewigen Weltprozesses bilden.

Der Naturalismus macht sich stark in der Schule des Stoa wie in derjenigen Epikurs geltend. Für die Stoiker ist das Weltgesetz ein Naturgesetz, dem alles in gleicher Weise unterworfen ist. Die Welt ist ein Organismus, ein Makrokosmos, in den der Mensch als Mikrokosmos sich einfügt. Wenn die Stoiker kosmopolitische Ideen äußern, den Gedanken der Einheit des Menschengeschlechts fassen, so entspringt das auch naturalistisch-ethischen Überlegungen. Mit dem Naturalismus verbindet sich ein Rationalismus. Es ist bezeichnend, daß Gedanken wie die des Naturrechts und eines Vernunftstaates stoischen Ursprungs sind.

Von Lehrern der Stoa ist der Geschichtsschreiber Polybios (ca. 201—120) beeinflußt. Er betont den praktischen Nutzen der Geschichte für das politische Leben, sieht als wesentlich für den Gang der Geschichte die Einsicht in Werden und Wandlungen der Staatsordnung an. Dabei stellt er die Lehre von dem „Kreislauf“ (ἀνακύκλωσις) der Staatsverfassungen auf, womit sich ihm eine gewisse Gesetzmäßigkeit des Geschehens ergibt. Die Formen der Monarchie, Aristokratie und Demokratie, die schon Aristoteles gekennzeichnet hatte, sollen sich auch historisch in dieser Reihenfolge ablösen und sich dann in dieser Folge auch wiederholen, so daß eine Voraussage des Ganges in dieser Hinsicht möglich ist.

Während die Stoiker die Welt in pantheistischer Weise als Organismus auffassen, gilt sie für die Epikureer, die Demokrits atomistische Lehre fortsetzen, als Mechanismus. Die atomistisch-mechanistische Auffassung führt in ethischer und staatsphilosophischer Hinsicht zu einem Individualismus. Eine

ausgebildete naturalistische Entwicklungslehre vom Standpunkt des Epikureismus, die auch auf die Geschichte des Menschengeschlechtes übertragen wird, finden wir in dem Lehrgedicht des römischen Dichters Lucretius Carus (1. Jahrhundert v. Chr.) „De rerum natura“. Da wird im 5. Buch im Rahmen einer Kosmologie die kulturgeschichtliche Entwicklung der Menschheit geschildert. Es wird nicht mehr die noch von den Stoikern vertretene Lehre eines idealen mythischen Urzustandes verkündet, sondern ein primitives Anfangsstadium wird zum Ausgangspunkt der Entwicklung gemacht. Der Naturzustand erscheint als Zustand eines tierhaften, rechts- und gesetzeslosen Dahinlebens. Charakteristischerweise wird angenommen, daß der Fortschritt durch Erfindungen, die eine wirtschaftliche Bedeutung haben (z. B. Hüttenbau, Feuer usw.) erzielt werde.

Eine Abwendung von solcher naturalistischen Auffassung erfolgte durch den Einfluß religiöser und mystischer Tendenzen, wie sie in den Jahrhunderten um Christi Geburt sich geltend machten. Damit ergab sich eine Änderung auch in der geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise. Die religiöse Lebenshaltung mit ihrem Gerichtetsein auf übersinnliche Werte und ihrem gefühlsmäßigen Charakter ließ die Natur und die Naturwissenschaft in den Hintergrund treten, ja, durch die ganzen kulturellen Verhältnisse begünstigt, konnten sich Welt-schmerz- und Weltfluchtstimmungen entwickeln, die in Mystik oder auch in Aberglauben einen Ausdruck suchten. Der Dualismus der sinnlichen und der übersinnlichen Welt trat aufs stärkste ins Bewußtsein. Der Mensch selbst mit seiner inneren Sehnsucht und seinem Erlösungsbedürfnis rückte in den Vordergrund des Interesses, die vom äußeren Leben unbefriedigte und gequälte Seele schrie nach Erhebung über die Wirrnisse des Daseins. Die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens selbst wurde das Grundthema. Von solchem religiösen Standpunkt aus mußte auch die Geschichte eine andere Wertung erfahren. Aber bei der Betonung des Metaphysisch-Religiösen konnte das empirisch Geschichtliche noch keine genügende Berücksichtigung erfahren; einen metaphysischen Sinn suchte man in der Geschichte der Menschen wie im einzelnen Menschenleben. Nicht der empirische Verlauf des Geschehens erscheint als das Wesentliche, sondern das metaphysisch-religiöse Ziel. Im Heidentum wie im Christentum äußert sich diese Umwertung infolge der religiösen Stimmung. Dem Christentum selbst sind in seiner ursprünglichen Gestalt geschichtsphilosophische Folgerungen noch fremd, der rein religiöse Grundgedanke dominiert da noch durchaus. Lehren wie die des Sündenfalls und die Messiasidee sind aus dem Judentum übernommen und werden im Christentum neu interpretiert, auch da werden aber erst in späterer Zeit daraus Konsequenzen in geschichtsphilosophischer Hinsicht gezogen. Und doch mußte das Christentum in seiner Weiterentwicklung eine neue geschichtliche und geschichtsphilosophische Auffassung aufkommen lassen. Dadurch, daß die Person Christi im Mittelpunkt der Religion stand und durch die Tradition die Bedeutung dieses Mittelpunktes immer mehr betont werden mußte, ergab sich für das Christentum notwendig eine historische Einstellung seiner eigenen Vergangenheit gegenüber, eine Einstellung, die natürlich durch religiöse Voraussetzungen bedingt

ist und vor mythischer Legendenbildung nicht zurückschreckt. Auch durch die ethisch-religiöse Haltung des Christentums wurde der Boden für eine neue Geschichtsbetrachtung bereitet. Man hat oft darauf hingewiesen, daß das Christentum mit seiner ethischen Forderung der Nächstenliebe zum erstenmal die umfassende Idee der Menschheit verkündet habe. Nun kann man den Menschheitsgedanken in dieser oder jener Form auch sonstwo ausgesprochen finden, aber das Christentum erst bringt jedenfalls den ethisch-praktischen Wert dieser Idee zur Geltung, indem es tatsächlich von vornherein die Schranken der Nationalität durchbricht und unter seinem Zeichen eine internationale Anhängerschaft vereinigt. Auch der religiöse Erlösungsgedanke war zwar nicht spezifisches Eigentum des Christentums, aber dadurch, daß die geschichtliche Person Jesu dabei in den Vordergrund gestellt und die Erlösung zu einem geschichtlichen Prozeß wird, gewinnt dieser Gedanke eine ganz neue religiöse Kraft und werden damit gerade geschichtsphilosophische Perspektiven eröffnet. So lagen in dem Christentum selbst allerdings Momente, die auch geschichtsphilosophisch ausgewertet werden konnten, aber die Auswertung dieser Momente wurde erst dadurch vollzogen, daß das Christentum in Verbindung trat mit der heidnischen Philosophie, in der manche verwandten Tendenzen lebendig waren.

In der jüdisch-hellenistischen Religionsphilosophie wie in den Kreisen der Neupythagoreer und der pythagoreisierenden Platoniker treten die religiös-metaphysischen Probleme schon stark hervor, und eigenartige mystische Konstruktionen werden da entworfen, die das Verhältnis Gottes zur Welt und des Geistes zur Materie begreiflich machen sollen. Von dem Juden Philon von Alexandria (I. Jahrhundert n. Chr.), der jüdischen und hellenistischen Geist zu verschmelzen sucht, der das Ziel des Weges der Weisheit ausdrücklich in der Erfassung Gottes erblickt, wird Gott als das absolute Sein, als der transzendente, sich selbst genügende immaterielle Weltschöpfer gekennzeichnet, die Materie als das Prinzip des Unvollkommenen, Bösen, und damit entsteht das schwierige Problem des Verhältnisses der absoluten Einheit Gottes zur Mannigfaltigkeit der Welt. Philon sucht das Problem zu lösen durch Annahme einer Stufenfolge, welche die Vermittlung zwischen den beiden Extremen darstellen soll. Die platonischen Ideen werden zu Gedanken und Kräften Gottes gemacht, an deren Spitze der Logos steht und die in personifizierter Form auch als Engel oder Dämonen erscheinen. Die ideale Welt ist unmittelbares, die sichtbare Welt mittelbares Abbild Gottes. Der Mensch selbst ist ein Doppelwesen, der Leib ist materiell, böse, verächtlich, auch die Seele ist zum Teil als Lebenskraft sterblich, nur der Geist ist rein, unsterblich und göttlich. Das Ziel menschlichen Strebens kann nur in Befreiung von den Fesseln der Sinnlichkeit, in der Rückkehr zu Gott bestehen, in der Vereinigung des Geistes mit ihm durch das Mittel der Ekstase. Wichtige Motive aller abendländischen Mystik werden hier laut: die stufenweise Entfaltung aus Gott und die Rückkehr zu Gott, Motive, die auch in der Geschichtsphilosophie eine Rolle gespielt haben.

Bei den Gnostikern tritt der Dualismus zwischen dem Göttlichen als dem absolut Guten, dem Prinzip des Lichtreichs und zwischen dem Materiellen, Sinnlichen, Bösen, das ihm als zweites Prinzip gegenübersteht, in aller Schärfe

hervor. Durch phantastische, mystische Konstruktionen, durch Einschlebung immer neuer Zwischenglieder sucht man den Übergang von der göttlichen Einheit zur Mannigfaltigkeit der Sinnenwelt begreiflich zu machen. Eine mythische Entwicklungsgeschichte ergibt sich so, die den Niedergang des Göttlichen zur Materie, den Abfall der Welt von Gott zum Gegenstand hat, und demgegenüber muß der Weg der Erlösung aus dem Leiden, der Gewinnung der Gnosis aufgewiesen werden.

Die christliche Dogmatik mußte gnostische Lehren als Irrlehren bekämpfen, aber gerade in der Konstruktion der Weltwerdung doch ähnliche Wege gehen. In dem theologisch-philosophischen System des Origenes (3. Jahrhundert n. Chr.) wird daher unter Anlehnung an griechische Philosophen auch eine stufenweise Entwicklung aus Gott gelehrt. Aus Gott dem Vater geht der Sohn oder der Logos hervor, der seinerseits den Geist als Vermittler mit der Welt hervorbringt und das Urbild für die geschaffene Welt darstellt. Im Gegensatz zur gnostischen Lehre wird bei Origenes auch die Materie nicht als vorhandenes Urprinzip, sondern als von Gott verursacht gedacht. Gott erscheint als immer tätig, schöpferisch. Unendlich viele Welten gehen aus seiner Schöpferkraft hervor, seine Schöpfung hat nicht irgendwann einmal begonnen. Eine Welt wird jeweils von einer anderen abgelöst, ohne daß der Ablauf des Geschehens immer genau der gleiche wäre. Nicht eine Lehre von der ewigen Wiederkehr des Gleichen, sondern eine Lehre von der unendlichen, immerfort tätigen Schöpferkraft, die Welten auf Welten hervorbringt, wird hier ausgesprochen. Bedeutsam ist auch, daß Origenes den Abfall der Geister von Gott auf deren freie Willensentscheidung zurückführt, infolge welcher sie das Böse gewählt haben und dadurch in Schuld geraten sind. Der freie Wille, in dem noch die Kraft zum Guten liegt, bewirkt auch den Wiederaufstieg der Seele aus der Sünde. Göttliche Hilfe wird dem Strebenden dabei zuteil, schließlich führt der welterlösende Logos alle Seelen wieder zu Gott. Das Ziel der Welt muß ja in der Apokatastasis, der Wiedervereinigung aller Dinge mit Gott bestehen, einem Zustand, in dem es keine Sünde mehr gibt. Zweifellos ist damit ein großzügiges Schema für eine mystisch-religiöse Universalgeschichte im Sinne des Christentums geliefert.

Auch die letzte bedeutende heidnische Philosophenschule des Hellenismus, diejenige der Neuplatoniker, rang mit den Problemen des Verhältnisses Gottes zur Welt, der Einheit zur Vielheit. Die konstruktiv philosophische Tendenz macht sich da deutlicher geltend als in der von kirchlichen Dogmen abhängigen christlichen Theologie, aber es kommt dabei auch weniger das durch die Rücksicht auf die religiöse Tradition bedingte geschichtsphilosophische Interesse zum Vorschein.

Bei Plotinos (gest. 270 n. Chr.) finden wir eine ausgebildete Emanationslehre. Gott ist das transzendente, absolute Eine (τὸ ἓν), das über allem Sein und über allem Denken steht, das uns im Grunde begrifflich gar nicht faßbar ist. Bei dieser Dignität des Urprinzips muß das daraus Abgeleitete nur eine untergeordnete Bedeutung besitzen, kann es keinen zeitlichen Prozeß einer fortschreitenden Entwicklung geben; die höchste Vollkommenheit ist ja an den Anfang gesetzt, und es erscheint als ein Rätsel, wie aus der absoluten Einheit die Mannigfaltigkeit wird. Das Hervorgehen

aus dem Urprinzip ist kein zeitliches Geschehen, die metaphysische Entfaltung ist nur bildlich zu fassen: das Ureine quillt über vor Seinsfülle, es verliert nichts von seinem Wesen, sondern strahlt das Sein gleichsam aus, wie die Sonne Licht ausstrahlt. Die Stufen des Seins nehmen immer mehr an Vollkommenheit ab, je weiter sie von dem Ureinen entfernt sind, eine absteigende Reihe von Potenzen vom Licht bis zur Finsternis entsteht so. Aus dem Ureinen fließt der Nus, aus diesem die Weltseele, die ihrerseits die einzelnen Seelen aus sich hervorgehen läßt, und schließlich entsteht die sinnliche, materielle Welt, die ein schattenhaftes Abbild darstellt. Wie das Ureine aber Ursprung von allem ist, so muß es auch Ziel von allem sein, alles muß zu ihm hinstreben. Dem Abstieg aus dem Ureinen muß ein Wiederaufstieg entsprechen. Und gerade an die Idee des Wiederaufstiegs knüpfen sich die ethisch-religiösen Forderungen. Der Mensch ist ein Doppelwesen, der Körper gehört der materiellen Welt an, die Seele strebt zum Übersinnlichen, dem sie entstammt: gerade bei ihm ist darum die Möglichkeit des Wiederaufstiegs vorhanden. Die ethische Tugend besteht dann nicht in einem Wirken innerhalb der empirischen Welt, etwa für Gemeinschaften irgendwelcher Art, sondern nur in einer Reinigung (*κάθαρσις*) vom Körperlichen und Sinnlichen, einer Trennung der Seele vom Leib. Dadurch kann die Seele wieder ins Reich des Nus gelangen, und schließlich kann sie in mystischer Ekstase Gott selbst schauen, mit ihm eins werden. Das Leben des glückseligen Menschen ist „eine Befreiung von allen Erdenfesseln, ein Leben ohne irdisches Lustgefühl, eine Flucht des einzig Einen zum einzig Einen“<sup>1)</sup>. Eine solche mystische Emanationslehre läßt bei ihrer metaphysischen Tendenz weder für eine empirisch-naturhafte Entwicklung noch für den empirisch-zeitlichen Prozeß der Geschichte Raum, da ihr das empirische Dasein zu Schein und Schatten herabsinkt, aber sie enthält doch metaphysische Perspektiven und konstruktive Momente, die auch geschichtsphilosophisch von Bedeutung sein können und in der Tat fruchtbar geworden sind. Bei Jamblichos (gest. um 330) führt das Bedürfnis, Mittelglieder zwischen dem Ureinen und der Vielheit einzuschieben, zu einem phantastischen Schematismus, in dem Triaden eine wichtige Rolle spielen. Bei Proklos (410—485) erscheint die triadische Entwicklung als ein dialektischer Prozeß, so daß man diesen Denker als einen Vorläufer Hegels ansehen kann. Die drei Momente der logisch-dialektischen Entfaltung werden von Proklos bezeichnet als *μονή*, *πρόοδος* und *ἐπιστροφή*. Die erste Stufe ist diejenige des beharrenden Seins, die zweite diejenige des Heraustretens, des Anderswerdens und die dritte diejenige der Rückkehr zum Sein. So ist das Eine zunächst das *ἐν πρὸ τῶν πολλῶν*, das Eine vor dem Vielen, dann das Eine, das im Vielen zugleich Eins und Nichteins ist, *ἐν τοῖς πολλοῖς ἐν ἑμὲ καὶ οὐχ ἐν*, und schließlich ein Ganzes, das als solches zugleich Nichteins und Eins ist, *πάν οὐχ ἐν ἑμὲ καὶ ἐν*, die Synthesis, die den Gegensatz aufhebt. In dem immer wiederholten triadischen Rhythmus vollzieht sich die Entfaltung der Welt aus dem transzendenten, unerfaßlichen Urgrund, der über allem Sein steht. Das Ureine, das *ἐν*, tritt durch das Mittelglied der *δύναμις* aus sich heraus und wird zum Seienden, zum *ὄν*. Das *ὄν* ist nun wieder erstes Glied einer neuen Triade, und so ergibt sich eine Stufenordnung. Das *ἐν* konstituiert die Wesenheit jedes Einzelnen. Alles Zusammengesetzte ist zwar verschieden von dem absoluten Einen, aber doch irgendwie durch dieses bestimmt. Und wie alles in stufenweiser dialektischer Entwicklung aus dem *ἐν* hervorgegangen ist, so muß es wieder zu ihm zurückstreben. Ethisch gewendet heißt das: Gott wie Mensch müssen die Vereinigung, die *ἐνωσις* mit der *ἐνός* des Guten suchen. Das Problem, das die Neuplatoniker vor allem beschäftigt, ist noch ganz das metaphysische Problem des Verhältnisses des Ureinen, das immer mehr ins Transzendente gerückt wird, zur Mannigfaltigkeit des Daseins und das religiös-ethische Problem der Wiedervereinigung mit dem Ureinen. Das Problem der Entwicklung der Erscheinungswelt im einzelnen interessiert sie bei ihrer metaphysisch-mystischen Tendenz noch nicht. Aber die Grundgedanken ihrer Weltanschauung haben in verschiedener Form im Mittelalter weitergewirkt.

<sup>1)</sup> Plotinos, *Enneaden* VI, 9, 11.

Vom Neuplatonismus beeinflußt ist auch der bedeutendste der Kirchenväter, Aurelius Augustinus (354—430), der den Übergang vom ausgehenden Altertum zum Mittelalter kennzeichnet. Er ist der erste große Geschichts- und Kulturphilosoph des Christentums. Man hat darüber gestritten, ob Augustinus mehr als Erbe antiker oder als Bahnbrecher mittelalterlicher Weltanschauung zu betrachten sei. So hat E. Troeltsch<sup>1)</sup> in einer kulturphilosophischen Studie zu erweisen gesucht, daß die christliche Kulturethik, wie sie Augustinus in seinem Werk „De civitate Dei“ aufstellt, ihre Wurzeln durchaus in der Antike habe und daß diese christliche Antike, der Augustin angehöre, sich spezifisch vom Mittelalter unterscheide, da die mittelalterlichen Ideen einer zentralisierten hierarchischen Kirche und eines allgemeinen Imperiums da noch fehlten. In Wahrheit ist ein Schnitt zwischen Antike und Mittelalter nicht in dieser Weise zu machen. Augustinus hat antikes Kulturgut übernommen, hat Gedanken des Neuplatonismus wie Gedanken von Platon selbst, von Aristoteles und in der Stoa sich zu eigen gemacht, aber er hat sie mit dem neuen, christlichen Lebensgefühl durchtränkt und ihnen damit einen neuen Wert verliehen.

Es ist charakteristisch, daß Augustinus in den Lehren der antiken Philosophen, besonders in denen Platons, weitgehende Übereinstimmungen mit den Lehren des Christentums findet, daß er da historische Zusammenhänge zu sehen glaubt. Er sucht die ganze Entwicklung des geschichtlichen und kulturellen Lebens zu überblicken und sie an dem Maßstab christlich-religiöser Ethik zu messen. Damit bleibt er nicht wie die Neuplatoniker in metaphysisch-dialektischen Konstruktionen stecken, sondern sucht das wirkliche Geschehen in seinem zeitlichen Prozeßcharakter zu begreifen. Wohl ist seine Geschichtsphilosophie von metaphysisch-ethischen Voraussetzungen abhängig. Augustinus geht aus von dem prinzipiellen Dualismus von Gut und Böse, der sich bei ihm nicht durch Relativierung verwischt, sondern mittels der Prädestinationslehre metaphysisch fundiert wird. Durch Gottes Gnadenwahl ist eine Scheidung gegeben, an der menschlicher Wille nichts ändern kann, und die ganze geschichtliche Entwicklung der Menschheit ist nur aufzufassen als ein Kampf zweier Prinzipien, zweier Reiche, des Reiches Gottes als der Gemeinschaft der Guten und des Reiches des Teufels als der Gemeinschaft der Gottlosen, ein Kampf, der mit dem Sieg des Gottesreiches enden muß. Dieser große Kampf ist ein einmaliger geschichtlicher Prozeß. Augustinus polemisiert bezeichnenderweise gegen antike Lehren von der Ewigkeit der Welt, der Wiederkehr des Gleichen und die Annahme einer Vielheit von Welten. Für ihn ist die Welt in räumlicher und zeitlicher Hinsicht begrenzt, außerhalb der Welt gibt es keine Zeit und keinen Raum, sondern beide sind zugleich mit der Welt entstanden und haben nur Sinn in bezug auf die geschaffene Welt. Die Welt ist zu einem aus der heiligen Schrift feststellbaren Zeitpunkt von Gott geschaffen, und von einem Menschen, Adam, ist das ganze Menschengeschlecht ausgegangen, nur einmal hat Christus das Werk der Erlösung vollbracht, und mit Notwendigkeit geht die Welt ihrem letzten Ziel in der Ewigkeit entgegen. Die Einmaligkeit des geschichtlichen Verlaufs wird da zum erstenmal mit aller Deutlichkeit betont. Wenn Augustinus als maßgebend für die Entwicklung der Menschheit die Unterscheidung der zwei „Staaten“, der *civitas coelestis* oder Dei und der *civitas terrena* oder *diaboli* hinstellt, so will er damit nicht empirisch bestehende Staaten bezeichnen, sondern es sind damit ideelle, ethisch-metaphysische Gemeinschaftsformen gemeint, unsichtbare Gemeinschaften, die sich doch in der Geschichte auswirken. Der irdische Staat, der auf Kain zurückgeht, ist ein Werk des Egoismus, Herrschbegierde und Gewalt führen

<sup>1)</sup> E. Troeltsch Augustin, Die christliche Antike und das Mittelalter, München und Berlin 1915 (Historische Bibl., Bd. 36).

da das Regiment, ihm gehören die Menschen an, die nach dem Fleisch streben. Der himmlische Staat, der von Abel her stammt, ist ein Werk der Gottesliebe, in ihm „dienen gegenseitig in Liebe die Vorgesetzten, indem sie Fürsorge tragen, die Untergebenen, indem sie gehorchen“, er wird gebildet von den Menschen, die nach dem Geist leben wollen. Dabei verwirft Augustinus den irdischen Staat keineswegs radikal, vielmehr erkennt er an, daß jeder von beiden Staaten nach dem ihm in seiner Art zukommenden Frieden strebt, daß eine Eintracht zwischen beiden im Hinblick auf die Dinge des vergänglichen Lebens besteht, da dieses Bereich beiden gemeinsam ist und auch der himmlische Staat für die sterbliche Natur sich des irdischen Friedens bedient. Auch der irdische Staat hat also eine relative Berechtigung, und der empirischen geschichtlichen Entwicklung wird, so sehr die Sünde herrscht, so sehr der irdische Staat meist im Streit und Kampf mit sich selbst uneinig ist, ihre Bedeutung zugestanden, das Ziel auch des irdischen Strebens, auch das aller Kriege, ist Friede, wenn auch nur Friede im Bereich des Irdischen. Mit Aristoteles nimmt Augustinus ein ursprüngliches Streben der menschlichen Natur nach Gemeinschaft an. Er unterscheidet die Stufen der Vergemeinschaftung: Familie, bürgerliche Gemeinschaft in Stadt oder Staat und den Erdkreis umfassender Völkerstaat. In allen diesen irdischen Gemeinschaften aber herrschen Feindseligkeiten. Von dem römischen Weltreich, das den Erdkreis unterworfen hat, klagt Augustinus: „Aber diese Einheit, mit wie vielen und gewaltigen Kriegen, mit wie unzähligen Menschenopfern, mit welchen Strömen von Menschenblut wird sie erkaufte!“<sup>1)</sup> Und doch ist das Ziel des Menschen der Friede; im irdischen Staat muß dieser bestehen „in der geordneten Eintracht der Bürger in bezug auf Befehlen und Gehorchen“, im himmlischen Staat „in der vollkommen geordneten und einträchtigen Gemeinschaft des Gottgenießens und des wechselseitigen Genießens in Gott“<sup>2)</sup>. Die Richtung der ganzen geschichtlichen Entwicklung ist damit vorgezeichnet. Augustinus sucht nun auch in geschichtsphilosophischer Konstruktion die Perioden dieses großen Prozesses der Weltgeschichte, die Weltalter (aetates), festzustellen. Er berücksichtigt dabei hauptsächlich die Bibel als Geschichtsquelle, bezieht sich aber auch auf andere Völker als die Israeliten, so auf die Griechen und Römer. Die erste Periode der Weltgeschichte ist diejenige der Kindheit, die von Adam bis zur Sintflut reicht, die zweite Periode, diejenige des Knabenalters, rechnet von Noah bis auf Abraham und ist gekennzeichnet durch die babylonische Sprachverwirrung, die dritte Periode, das Jünglingsalter der Menschheit, geht von Abraham bis David, die vierte Periode, das Mannesalter, von David bis zur babylonischen Gefangenschaft, die fünfte Periode, die von der babylonischen Gefangenschaft bis Christus rechnet, ist die Zeit der Erniedrigung, während die sechste Periode, an deren Anfang Christus steht, das Zeitalter des Sieges der Gerechten und der Gnade darstellt und mit dem Weltende schließt. Am Schluß der Entwicklung ist der endgültige Friede im ewigen Leben für die Glieder des Gottesstaates, die endgültige Verdammnis für die von der Gnade Ausgeschlossenen erreicht — die siebente aetas, die nicht mehr zur irdischen Geschichte gehört, ist diejenige des himmlischen Sabbats. Damit sind in der Tat die Grundzüge für die christlich-mittelalterliche Geschichtsauffassung gegeben: das Ziel ist ein transzendentes, religiöses Ideal, und die Geschichte wird im Hinblick auf dieses Ideal hin konstruiert.

Das frühe Mittelalter ist noch zu stark metaphysisch-religiös orientiert, steht vielfach noch unter dem direkten oder indirekten Einfluß neuplatonischer Mystik, so daß da kein bedeutsames geschichtliches und geschichtsphilosophisches Interesse zutage tritt. Starke empirisch-wissenschaftliche Tendenzen auf verschiedenen Gebieten, in naturwissenschaftlicher wie in geisteswissenschaftlicher Hinsicht, brachen erst gegen Ende des 11. und im 12. Jahrhundert deutlich hervor.

<sup>1)</sup> Augustinus, De civitate Dei, XIX, 4.

<sup>2)</sup> Augustinus, De civitate Dei, XIX, 13.

Und da ist denn auch das Erwachen eines neuen historischen Sinns unverkennbar. Es ist gewiß nicht zufällig, daß uns zu dieser Zeit in der deutschen Literatur geschichtliche Epen wie das Annolied, das Alexanderlied, das Rolandslied und die Kaiserchronik begegnen, die von einer Freude an der bunten Mannigfaltigkeit weltlichen Geschehens zeugen, auch wenn sie das Weltliche in das Gewand der Legende hüllen, und daß um die gleiche Zeit Otto von Freising (1114 oder 1115—1158) mit seinem geschichtsphilosophischen Werk „*Chronicon sive historia de duabus civitatibus*“ die Geschichtsphilosophie des Augustinus im mittelalterlichen Geist fortbildete. Otto von Freising ist Philosoph und Historiker zugleich — außer dem *Chronicon* hat er das wichtige Geschichtswerk „*Gesta Friderici Imperatoris*“ verfaßt (2 Bücher, Buch 3 und 4 sind nach seinem Tod von seinem Kaplan Rahewin hinzugefügt) —, bei ihm läßt sich daher eine eingehendere Würdigung des empirischen Geschehens erwarten. Wohl geht auch er, worauf schon der Titel seines Hauptwerkes hinweist, ausdrücklich von der augustinischen Unterscheidung des ewigen, himmlischen und des zeitlichen, weltlichen Staates aus und liegt auch für ihn das Ziel der Geschichte in der Erfüllung des religiös-ethischen Ideals, aber bei ihm ist ein tieferes Verständnis für die empirischen Fakta und die empirischen Zusammenhänge der Geschichte vorhanden. Eine andere Einstellung dem Geschichtlichen gegenüber als bei Augustinus ergibt sich schon dadurch, daß die mittelalterlichen Ideen der Kirche und des Imperiums jetzt eine ausschlaggebende Rolle spielen. Demgemäß benutzt Otto von Freising für die Periodisierung der Weltgeschichte nicht nur die augustinische Lehre von den sechs Zeitaltern, sondern auch eine Einteilung nach vier Weltmonarchien, die aufeinander folgen: die assyrisch-babylonische, die medisch-persische, die mazedonisch-griechische und die römische. Bezeichnenderweise stellt Otto von Freising die Ansicht auf, daß das römische Imperium, auch wenn in ihm Herrscher aus anderen Völkern regierten, als einheitliches fort dauere bis zum Weltende. Das mittelalterliche Gefühl der Erwartung eines nahe bevorstehenden Endes der Dinge gibt natürlich auch dieser Geschichtsphilosophie eine besondere Färbung. Stark lebendig ist bei Otto von Freising die Überzeugung vom Wechsel und der Veränderlichkeit der Dinge, von der Vergänglichkeit alles Daseienden. Die einzelnen empirischen Individuen sind dabei ziemlich bedeutungslos, auf die großen Mächte der Kirche und des Staates kommt es an, auf die großen Züge, nach denen Gott die Weltgeschichte führt.

In Thomas von Aquino (1225 oder 1227—1274) erhält die philosophisch-theologische Welt- und Lebensanschauung des Mittelalters ihre systematische Ausgestaltung. Bei der durchaus metaphysischen Tendenz liegen direkte geschichtsphilosophische Folgerungen fern, wenn auch da aristotelische Anschauungen aufgenommen und im mittelalterlich-christlichen Sinn modifiziert werden, aber z. B. durch den Gedanken des Primats der Kirche gegenüber dem Staat muß natürlich die geschichtsphilosophische wie die staatsphilosophische Grundansicht beeinflusst werden.

Viel eher wird die Bedeutung des weltlichen Geschehens von Dante Alighieri (1265—1321) gewürdigt, in dessen großem Dichtwerk „*Divina*



Commedia“ man schon mancherlei geschichtsphilosophische Gedanken finden kann, der aber auch mit seiner Schrift „De monarchia“ im Zusammenhang mit staatsphilosophischen auch geschichtsphilosophische Probleme berührt. Der Gedanke der Einheit des Menschengeschlechts wird von Dante erfaßt und gewinnt in der Idee einer Weltmonarchie scharfe Ausprägung. Das Ziel des Menschengeschlechts ist ihm eines, und daraus folgert er, daß einer der Herrschende sein müsse. In der Familie, in der Gemeinde, in der bürgerlichen Gesellschaft wie im Staat ist die Herrschaft eines Einzigen das Naturgemäße. Der römische Kaiser als Verweser des Erdkreises empfängt seine Autorität ohne Vermittler von Gott als dem Quell der alles umfassenden Autorität und hat die Aufgabe, dafür zu sorgen, „daß auf diesem Gefilde der Menschen Freiheit mit Frieden wohne“, während der Papst als Haupt der Kirche auf Grund der Offenbarung zum ewigen Leben hinführen soll. Die Sphären des weltlichen und des geistlichen Regiments werden hier also scharf geschieden, und durch die Betonung der Selbständigkeit des Weltlichen ist eine neue Einschätzung des Geschichtlichen ermöglicht.

Eine aus der Erkenntnis des eigenen Wesens der Geschichte selbst hervorgehende Geschichtsphilosophie war dem Mittelalter wie dem Altertum im Grunde noch fremd. Von vorausgesetzten metaphysischen oder ethischen Prinzipien aus wertete man das Geschehen. Erst die Neuzeit sollte eine Geschichtsphilosophie als selbständige Wissenschaft hervorbringen.

#### **4. Geschichtsphilosophische Theorien in der Neuzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.**

Literatur: Vgl. die Literatur zum 3. Abschnitt. Dazu: R. Flint, *The philosophy of history in Europe*. I.: *The phil. of hist. in France and Germany*, London 1874 (2. Aufl. unter dem Titel: *History of the phil. of hist. I.: Historical phil. in France and Frensch Belgium and Switzerland* 1893); Rich. Mayr, *Die philosophische Geschichtsauffassung der Neuzeit*, Wien 1877; L. Wachler, *Geschichte der historischen Forschung und Kunst seit der Wiederherstellung der lit. Kultur in Europa*, 2 Bde. 1812 und 1816; F. X. Wegele, *Geschichte der deutschen Historiographie seit dem Auftreten des Humanismus*, München und Leipzig 1885; Ed. Fueter, *Geschichte der neueren Historiographie*, München 1911; B. Croce, *Zur Theorie und Geschichte der Historiographie*, deutsch, Tübingen 1915. Für das 18. Jahrhundert: R. Fester, *Rousseau und die deutsche Geschichtsphilosophie*, Stuttgart 1890; P. Menzer, *Kants Lehre von der Entwicklung der Natur und Geschichte*, Berlin 1911.

Die Renaissance mußte eine Neuorientierung des geschichtlichen Sinns bewirken, nicht etwa nur dadurch, daß der Blick auf das klassische Altertum eingestellt wurde und man damit der Vergangenheit eine historische Würdigung zuteil werden lassen mußte, sondern vor allem dadurch, daß ein neues Lebensgefühl, ein neues Wirklichkeitsgefühl sich erhob und damit dem menschlichen Handeln und Geschehen überhaupt eine stärkere Bedeutung zuerkannt wurde. Das Geschehen in Natur und Kultur wurde nicht mehr unter dem Gesichtswinkel des Religiös-Transzendenten betrachtet, sondern es wurde in seiner konkreten Lebendigkeit zu erfassen gesucht. Die religiöse Stimmung wandelt sich in ein pantheistisches Weltgefühl, das einen stark ästhetischen Zug auf-

weist. Individuum wie Gemeinschaft gewinnen einen neuen Wert. Es ist gewiß eine Übertreibung, wenn man die Renaissance geradezu als das Zeitalter der Befreiung des Menschen, der Entdeckung des Individuums gepriesen hat, denn auch im Mittelalter gibt es zweifellos individualistische Strömungen. Aber im Mittelalter erscheint das Individuum allerdings strenger eingeordnet in festgefügte Lebensordnung der Gemeinschaft kirchlicher wie weltlicher Art (Stand, Zunft usw.) und ist daher eher ohne weiteres typischer Repräsentant einer bestimmten Gemeinschaftsform. Die Auflösung dieses Systems von Lebensordnungen ließ das Individuum in seiner Selbständigkeit hervortreten, aber ließ auch die objektive Bedeutung von Mächten des sozialen und politischen Lebens erkennen. Nicht nur wird das Individuum sich seiner Subjektivität bewußt, es ergibt sich mit der Stärkung der Individualität auch die Notwendigkeit der Bildung von freien Vereinigungen der Individuen, der Ausgestaltung von Gesellschaftsformen, und das Individuum findet ein neues Verhältnis zu Mächten des Rechtes und des Staates, deren gegenständlicher realer Gehalt seiner Subjektivität gegenübersteht. Es ist nicht zu bezweifeln, daß durch solche Momente die Vorbedingungen für eine eigene Wertung des geschichtlichen Prozesses gegeben sind.

Ein Mann wie Nicolo Machiavelli (1467—1527) war bezeichnenderweise nicht nur Staatstheoretiker und Politiker, sondern auch Historiker, er schrieb nicht nur den „Principe“, sondern auch die „Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio“ und die „Istorie fiorentine“. In geschichtsphilosophischer Hinsicht ist es bedeutsam, daß er in seinem „Principe“ einen auf Grundsätzen der Realpolitik beruhenden weltlichen Nationalstaat zeichnet wie daß er die Macht starker Persönlichkeiten im geschichtlichen und staatlichen Leben betont. Der Gedanke einer individualistisch interpretierten politischen Geschichte tritt da hervor. Gegenüber der theokratischen Geschichtsauffassung des Mittelalters macht sich ein moderner positivistischer Realismus geltend. Der neuzeitliche Geist bekundet sich nicht nur auf naturwissenschaftlichem und naturphilosophischem Gebiet, wenn auch die Ausbildung der naturwissenschaftlichen Methode eine prinzipielle Bedeutung besitzt, sondern auch auf staatsphilosophischem, rechtsphilosophischem und geschichtsphilosophischem Gebiet kommen neue Ideen zum Durchbruch. Es ist kennzeichnend, daß in der Folgezeit die philosophischen Probleme des Rechtes und des Staates viel erörtert werden, geschichtsphilosophische Theorien werden erst später aufgestellt, da sie das neue Verhältnis des Individuums zu den objektiven kulturellen Mächten bereits voraussetzen.

Auch durch die religiösen Bewegungen des 16. Jahrhunderts, besonders durch die Reformation, wird die neue Wertung des staatlichen und geschichtlichen Lebens nicht etwa rückgängig gemacht. Auch da wird der Eigenwert des empirisch Weltlichen gegenüber dem Transzendenten, die Selbständigkeit des Staates gegenüber der Kirche anerkannt. Das diesseitige Leben ist nicht ohne weiteres Sünde und Schuld, und der religiöse Sinn erhebt sich nicht voll Verachtung über das Irdische hinaus zum Übersinnlichen, sondern er durchwirkt das Irdische und sucht ihm gerecht zu werden. Wenn im 17. Jahrhundert

der Grundsatz vertreten wird *cuius regio, eius religio*, so ist damit im Grunde die Suprematie der weltlichen Macht gegenüber der geistlichen ausgesprochen. Luther eifert wohl gelegentlich gegen das weltliche Regiment, aber er läßt doch das Reich der Welt auch von Gott stammen, weist ihm die wichtige Aufgabe zu, den Unchristen und Bösen zu wehren, den äußeren Frieden zu befördern, und das Weltliche ist dabei dem Kirchlichen nicht einfach untergeordnet. Und wie die protestantische Auffassung den selbständigen weltlichen Charakter des Staates als berechtigt ansieht, so führt diese Auffassung schon durch die neue Schätzung der Bibel dazu, das empirisch-geschichtliche Element der Religion gegenüber dem metaphysisch-dogmatischen stärker hervorzuheben. Der Calvinismus mit seiner Idee des Gottesstaates scheint in diesen Rahmen nicht zu passen, sondern einen Rückfall in mittelalterliche Denkweise zu bedeuten. Und doch wäre eine solche Annahme irrig. Wenn in dem calvinischen Gottesstaat auch Staat und Kirche verschmolzen erscheinen, so ist dabei doch gerade wesentlich, daß die Kirche eine empirische Gestalt annimmt und die Wichtigkeit des empirischen menschlichen Handelns in der Wirklichkeit betont wird. Durch die Begriffe der „Berufung“ und des „Berufs“, die Hervorkehrung des Pflichtgedankens, die Schätzung der „Arbeit“ vom religiösen Gesichtspunkt aus wird das Irdische gerade geadelt, wenn es vom rechten Geist erfüllt ist. Empirisches Wirken wird gefordert und hat einen Wert, wenn es *ad maiorem Dei gloriam* geschieht. Welche Bedeutung solche religiösen Einstellungen für das ganze gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben besitzen, das haben Untersuchungen von Max Weber<sup>1)</sup>, Ernst Troeltsch<sup>2)</sup> und anderen gezeigt. Und wenn auch Max Weber den Einfluß der Wirtschaftsethik des Calvinismus auf die Ausbildung des Kapitalismus vielleicht überschätzt hat, so bestehen da doch gewiß Zusammenhänge.

In den großen philosophischen Systemen des 17. Jahrhunderts stehen naturphilosophische und erkenntnistheoretische Probleme noch zu sehr im Vordergrund, so daß die neue geschichtsphilosophische Einstellung da noch nicht hervortritt. Die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fragen beziehen sich einseitig auf die Begründung der Naturwissenschaften. Erst als der Rationalismus die Idee der Aufklärung in sich aufnahm, wurde er auch geschichtsphilosophisch fruchtbar. Aber bei Descartes (1596—1650) wird der Geschichte in philosophischer Hinsicht noch keine Beachtung gezollt, und wenn Spinoza (1632—1677) in seinem Theologisch-politischen Traktat auch Grundsätze einer historischen Bibelkritik entwickelt, so kommt es dabei nicht auf das Historische, sondern auf das Systematische an, und in seinem philosophischen System ist bei der strengen metaphysischen Naturgesetzlichkeit die Sonderstellung des Geschichtlichen nicht gewürdigt.

Eher sollte man annehmen, daß dem englischen Empirismus auch die Bedeutung des Geschichtlichen zum Bewußtsein gekommen wäre. Schon

<sup>1)</sup> Vgl. Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, 3 Bde., Tübingen 1921.

<sup>2)</sup> Vgl. E. Troeltsch, *Gesammelte Schriften*, Bd. I (*Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen*), Tübingen 1912, Neudruck 1919.

Francis Bacon (1561—1626) gibt bei seiner Einteilung der Wissenschaften der Geschichte eine richtige Stelle. Er unterscheidet nach den seelischen Grundfähigkeiten der *memoria* (Gedächtnis), *phantasia* und der *ratio* (Vernunft) die drei Hauptgebiete des *globus intellectualis*: Geschichte, Poesie und Philosophie. Aber erst die Philosophie ist ihm eigentliche Wissenschaft. Die Geschichte zerfällt in *historia naturalis* und *historia civilis*. Wenn Bacon dabei auch z. B. auf die Notwendigkeit einer Literaturgeschichte und einer Geschichte der Philosophie hinweist, so ist doch auch hier noch keine tiefere Erkenntnis vom Wesen des Geschichtlichen vorhanden.

Thomas Hobbes (1588—1679) hat zwar selbst historische Arbeiten geliefert — er hat im Alter eine Kirchengeschichte in Versen und ein politisch-geschichtliches Werk über die englische Revolution, „*Behemoth or the Long Parliament*“, geschrieben —, aber in seinem System der Philosophie führt er gerade die mechanische Naturauffassung mit unerbittlicher Konsequenz durch. Auch das menschliche Handeln sucht er aus einfachen, naturhaften Prinzipien zu erklären, und der Staat ist ihm ein rational konstruiertes, zusammengesetztes Gebilde. Strenge Naturgesetzlichkeit waltet überall. Wenn Hobbes die Ausgestaltung des Staates aus einem Naturzustand ableitet, so soll damit keine geschichtliche Entstehungsgeschichte gegeben sein, sondern es wird aus angenommenen einfachen Naturtrieben und Naturgesetzen das Wesen des Staates logisch konstruiert. Der Staat ist ein künstlicher Organismus, ein künstlicher Mensch, der mechanisch-naturwissenschaftlich erklärt werden kann.

John Locke (1632—1704), der die Denkweise des Empirismus auf verschiedenen Gebieten auch praktisch zu betätigen gesucht hat und der in seinem *Essay concerning human understanding* dem Empirismus eine psychologisch-erkenntnistheoretische Grundlegung gegeben hat, hat dem Wesen des Historischen doch auch noch ferngestanden. Wohl untersucht er psychologisch z. B. die Eigentümlichkeit der Zeitvorstellung, wendet er eine psychologisch-genetische Betrachtungsweise auf das Zustandekommen unserer Erkenntnis durch die Erfahrung an, aber damit verbindet sich noch keine historische Betrachtungsweise. Erst in der Zeit nach Locke wird der Empirismus auch für die historische Auffassung fruchtbar gemacht.

Bei den Rechts- und Staatsphilosophen des 16. und 17. Jahrhunderts finden sich natürlich Lehren, die auch eine geschichtsphilosophische Auswertung zulassen, und werden auch gelegentlich geschichtliche Betrachtungen eingemischt. Aber die Gedanken eines Naturrechts, wie sie von Johannes Althusius (1557—1638) und von Hugo Grotius (1583—1645) entwickelt werden, führen zu einer nicht historischen, sondern rationalistisch-konstruktiven Betrachtungsweise. Und dieses rationalistische Naturrecht hat dann eine weite Verbreitung gefunden und auf verschiedene Wissensgebiete Einfluß gehabt.

Historische Auseinandersetzungen gibt dagegen der bedeutendste französische Staatsphilosoph des 16. Jahrhunderts Jean Bodin (1529 oder 1530 bis 1596 oder 1597), der in seinen „*Six livres de la république*“ auch durch historische Prüfung der hervorgetretenen Verfassungsformen die absolute

Monarchie als beste zu erweisen sucht. Bodin hat auch eine Schrift „*Methodus ad facilem historiarum cognitionem*“ (1566) geschrieben.

Im 17. Jahrhundert stellt der französische Theologe Jacques Bénigne Bossuet (1627—1704) in seinem „*Discours sur l'histoire universelle*“ (1681) den Plan einer noch stark theologisch gefärbten Universalgeschichte auf. Er schließt sich durchaus noch an die mittelalterlich-kirchliche Auffassung der Geschichte an. An der Unterscheidung der Weltalter, wie sie Augustin schon gegeben hatte, hält er im Prinzip fest, wenn er die Weltalter auch etwas anders begrenzt und bis zu Christi Geburt nicht 5, sondern 6 Weltalter abgelaufen sein läßt. Bezeichnend ist, daß auch für ihn noch mit Christi Geburt das letzte Weltalter beginnt. Daneben hat er auch eine Einteilung in „Epochen“, die ihm aber nur eine praktisch-chronologische Bedeutung besitzt. In der Geschichte will er ausdrücklich das Walten der göttlichen Vorsehung aufdecken: er will zeigen, wie die Religion unaufhörlich dauert und wie und aus welchen Ursachen die weltlichen Reiche kommen und gehen.

Der universalste Geist der Neuzeit, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646—1716) hat bei seinen vielseitigen Interessen auch historische Studien nicht vernachlässigt. Für seine *Annales Imperii occidentis Brunsvicensis* hat er nicht nur eingehende Quellenforschungen in schriftlichen Urkunden gemacht, er hat geologische, geographische und sprachvergleichende Feststellungen zu Hilfe genommen, um die geschichtliche Entwicklung möglichst weit zurückverfolgen zu können.

Der Wissenschaftssystematiker Leibniz ist auch in das Wesen geschichtswissenschaftlicher Methode eingedrungen, so wie er die mathematisch-naturwissenschaftliche Methode meisterhaft zu handhaben wußte. In seinem philosophischen System allerdings weist Leibniz der Geschichte noch nicht ausdrücklich einen Platz an, aber seine philosophischen Prinzipien sind universal genug, daß in ihnen auch das geschichtlich Werthafte seiner Bedeutung nach eingereiht werden könnte. Es wäre verfehlt, wenn man dächte, Leibniz müsse infolge seiner metaphysischen Lehre von der bestmöglichen Welt und seiner Theodizee zu einer einseitig theologisch-metaphysisch gerichteten Geschichtsauffassung kommen. Eine solche Einseitigkeit läge Leibniz durchaus fern, vielmehr weiß er sehr wohl den spezifischen Charakter des Empirischen zu würdigen. Schon seine Unterscheidung von Vernunftwahrheiten und Tatsachenwahrheiten weist einen Weg dazu. Und Leibniz weiß auch naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise auseinanderzuhalten. Die vernünftige menschliche Seele stellt als Geist (*esprit*) eine höhere Stufe gegenüber der Tierseele dar, und während die Körper der mechanischen Gesetzmäßigkeit des Reichs wirkender Ursachen gehorchen, richten sich die Seelen nach Zweckgesichtspunkten. Die beiden natürlichen Reiche, das der Ursachen und das der Zwecke, stehen in Harmonie zueinander, ebenso ist aber auch eine Harmonie zwischen dem physischen Reich der Natur überhaupt und dem moralisch-metaphysischen Reich der Gnade vorhanden, dem die geistigen Wesen angehören. Äußerlich angesehen scheint Leibniz da mittelalterliche Begriffe zu verwenden, aber er erfüllt sie durchaus mit modernem Gehalt: Probleme des Verhältnisses von Mechanismus und Teleologie, von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, von Natur und Sittlichkeit werden von ihm in ihrer Bedeutung erfaßt.

Im 18. Jahrhundert wird dann die Bedeutung der Geschichte von verschiedenen Seiten her erkannt, geschichtlicher Sinn regt sich allenthalben, geschichtsphilosophische Betrachtungen werden beliebt. Man hat mit Recht

darauf hingewiesen, daß das Zeitalter der Aufklärung, besonders mit seiner ihm eigentümlichen Grundidee des Fortschritts zu einer neuen Einstellung der Geschichte gegenüber führen mußte. Der Gedanke eines rationalen Fortschritts im empirischen Geschehen, einer zunehmenden Aufklärung durch das Vordringen des Verstandes wurde zum herrschenden Prinzip erhoben, und damit wurde die metaphysisch-theologische Auffassung, wie sie noch Bossuet vertreten hatte, prinzipiell überwunden. Das Ziel der Geschichte wurde nicht mehr ins Transzendente verlegt, sondern wurde in der Rationalisierung des Empirischen erblickt. Gewiß ergab sich damit leicht eine allzu rationalistische und utilitaristische Geschichtsauffassung, aber der Fortschrittsgedanke erwies sich doch als ungemein fruchtbar. Geschichtsphilosophen der Aufklärung sind Isaak Iselin (1728—1782) mit seiner „Geschichte der Menschheit“ (2 Bände, 1764—1770) und Jakob Wegelin (1721—1791) mit seinen „Mémoires sur la philosophie de l'histoire“ (1770—1776) und seinen „Briefen über den Wert der Geschichte“ (1783). Lessings „Erziehung des Menschengeschlechtes“ (1780) gibt der Aufklärungsidee eine religiös-geschichtsphilosophische Form.

Über seine Zeit hinaus ragt der eigenartige italienische Denker Giovanni Battista Vico (1668—1744), dessen geschichtsphilosophische, soziologische und völkerpsychologische Lehren damals noch keine Wirkung ausüben konnten. 1725 veröffentlichte er seine „*Principi di una scienza nuova d' intorno alla commune natura delle nazioni*“. Wohl spielen auch bei Vico metaphysisch-theologische Grundgedanken eine Rolle, auch er glaubt an das Walten einer göttlichen Vorsehung, die aber nicht in mystischer, sondern in empirischer Weise sich auswirkt, in der Geschichte, er vertritt Ansichten einer natürlichen Religion. Aber seine metaphysischen Voraussetzungen hindern ihn nicht in der Würdigung des empirischen Geschehens.

Der einseitigen naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise gegenüber strebt er eine Betrachtung des sozialen und geschichtlichen Werdegangs des Menschen an. Er will Gott nicht nur in der Natur erfassen, sondern in seinen Äußerungen im geistigen Leben der Völker. Eine eigene Gesetzmäßigkeit in Geschichte und Kultur glaubt er feststellen zu können, eine Gesetzmäßigkeit, die derjenigen der Natur analog ist. So entwickelt er den Plan der Wissenschaft „einer ewigen, idealen Geschichte, nach welcher in der Zeit ablaufen die Geschichten aller Nationen“. Diese Wissenschaft soll „in einem Geschichte und Philosophie der Menschheit“ sein. Gesetze der geschichtlichen und gesellschaftlichen Entwicklung will er aufstellen. In bedeutungsvoller Weise bemüht er sich, Stadien der Entwicklung zu finden, wie sie in gleichmäßiger Form bei verschiedenen Völkern und Kulturen zu konstatieren seien. Damit erhebt sich das wichtige Problem einer gesetzmäßigen Stufenfolge in der Entwicklung des geschichtlichen und gesellschaftlichen Lebens, ein Problem, das in der Soziologie wie in der Geschichts- und Kulturphilosophie eine große Rolle gespielt hat. Vico unterscheidet drei aufeinanderfolgende Zeitalter, die bei den Kulturen aller Völker wiederkehren: das Zeitalter der Götter, das Zeitalter der Heroen und das Zeitalter der Menschen. In den drei Zeitaltern ist jeweilig die Natur der Menschen verschieden, Sitten, Recht, Verfassung, selbst Sprache und Schrift haben in jedem Zeitalter eine andere Gestalt, also die ganzen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse sind verändert. Damit ist behauptet, daß diese Verhältnisse untereinander zusammenhängen, daß naturhafte und geistige Momente sich wechselseitig bedingen und so jedes Zeitalter eine durchgehende typische Struktur besitzt. Der Hinweis auf naturhafte Bedingungen, so z. B. auf die Wirkung des Klimas für den Charakter der Individuen

ist im 18. Jahrhundert nachher sehr beliebt geworden. Im Zeitalter der Götter hat die menschliche Natur nach Vico einen poetischen Charakter besessen, indem sie mittels Phantasie sich göttliche Gestalten bildet, die Sitten sind gottesfürchtig, ein göttliches Recht herrscht, die Verfassung ist theokratisch. Im Zeitalter der Heroen ist die menschliche Natur heroisch, in bezug auf die Sitten tritt eine jähzornige Empfindlichkeit zutage, das Recht der Gewalt macht sich geltend, eine aristokratische Verfassung besteht. Das Zeitalter der Menschen ist dasjenige, in dem alle sich als gleich erkennen in der menschlichen Natur, das intelligente, vernünftige Wesen des Menschen tritt da hervor, die Sitten werden gefällig, Bürgerpflichten und Bürgertugenden werden ausgebildet, ein menschliches Recht herrscht; die Verfassung in diesem Zeitalter wird auf dem Gedanken der demokratischen Freiheit begründet, in ihrer Ausartung kann diese Verfassung aber auch zur Monarchie führen. Die menschliche Vernunft herrscht in diesem letzten Zeitalter, die Religion wird durch die Philosophie verdrängt, und diese soll „den gefallen und schwachen Menschen aufrichten und leiten“, „nicht seine Natur zerrütten noch ihn verlassen in seiner Verderbnis“. Hier wird also nicht in mittelalterlicher Weise der sündigen Menschennatur ein metaphysisch-religiöser Idealzustand gegenübergestellt, sondern in der Entwicklung der menschlichen Natur selbst wird eine fortschreitende Rationalisierung erzielt und der Höhepunkt einer Herrschaft der menschlichen Vernunft erreicht. Das Ideal Vicos ist das einer ewigen und natürlichen, vernunftgemäßen Republik.

Die Aufklärung hob die verstandesmäßig-praktische Bedeutung des Studiums der Geschichte hervor. In England haben die *Letters on the study and use of history*“ (1738, vervollständigt 1752) von Lord Bolingbroke (1678 bis 1751) großes Aufsehen erregt, sie wurden als staats- und religionsfeindlich bekämpft. Der Ethiker Adam Ferguson (1723—1816) wandte in seinem „*Essay on the History of civil Society*“ (1766) seine moralphilosophischen Lehren auf die Entwicklung der Gesellschaft an.

David Hume (1711—1776), der große schottische Philosoph, der die Richtung des Empirismus zum Positivismus weitergebildet hat, ist auch durch sein sechsbändiges historisches Werk „*The History of Great Britain*“ (1754 bis 1762) bekannt geworden. Er wendet auch in bedeutsamer Weise die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung auf die Religion an, weist die Annahme einer rationalen natürlichen Religion zurück und sucht geschichtlich wie psychologisch das Entstehen der Religion zu erklären und die Entwicklung des Monotheismus aus primitiven Stadien des Polytheismus verständlich zu machen. Eine „Naturgeschichte der Religion“ zu liefern ist seine Absicht und die religionsgeschichtliche Betrachtung benutzt er zur Gewinnung religionsphilosophischer Konsequenzen. Seine Abhandlung „*Natural history of religion*“ (1757) wurde natürlich auch stark bekämpft.

Grundsätze der Geschichtskritik, die von allgemeinen philosophischen Prinzipien aus gewonnen sind, kann man z. B. in dem Abschnitte „Über Wunder“ in Humes „*Enquiry concerning human understanding*“ finden. Hume unterscheidet auch zwischen Naturwissenschaften (natural philosophy) und Geisteswissenschaften (moral philosophy). Zu letzteren gehören Geschichte und Politik. Beide Gruppen von Wissenschaften aber beruhen auf Erfahrung und benutzen dieselbe Methode der Feststellung von Erfahrungstatsachen. Hume weist darauf hin, daß wir nicht nur die äußere Natur als stets gleichbleibend betrachten, sondern daß wir auch voraussetzen, die menschliche Natur sei in verschiedenen Zeiten und Orten gleichmäßig, und daß diese Voraussetzung eine grundlegende Bedeutung für die Geschichtswissenschaft habe. „Dieselben Beweggründe rufen immer dieselben Handlungen hervor;

dieselben Ereignisse folgen aus denselben Ursachen. Ehrsucht, Geiz, Selbstliebe, Eitelkeit, Freundschaft, Edelmut, Gemeingeist: diese Affekte sind in verschiedenen Mischungsgraden in der menschlichen Gesellschaft verteilt und von Anbeginn der Welt und noch heute der Quell aller Handlungen und Unternehmungen gewesen, die man je bei Menschen beobachtet hat.“ So könne man Handlungsweisen der alten Griechen und Römer nach Analogie derjenigen moderner Franzosen und Engländer deuten. Der Hauptnutzen der Geschichte liegt nach Hume eben darin, „die beständigen und allgemeinen Prinzipien der menschlichen Natur zu entdecken, indem sie die Menschen in den verschiedensten Verhältnissen und Lagen darstellt und uns mit Stoff versorgt, aus dem wir Beobachtungen aufstellen können und die regelmäßigen Triebkräfte menschlichen Handelns und Betragens kennen lernen“. Der Historiker oder der Politiker gewinnt nach Hume die Prinzipien seiner Lehre ebenso durch Sammlung von Erfahrungstatsachen wie der Naturforscher das Wesen von äußeren Gegenständen durch Sammlung von Erfahrungstatsachen kennen lernt<sup>1)</sup>. Hume betont aber auch bereits den individualisierenden Charakter der Geschichte im Gegensatz zu den generalisierenden Wissenschaften. Er unterscheidet nämlich am Schluß des *Enquiry* Wissenschaften, die singuläre Erfahrungstatsachen betreffen, wie Geschichte, Chronologie, Geographie und Astronomie, und Wissenschaften, die von allgemeinen Tatsachen handeln, d. h. Eigenschaften, Ursachen und Wirkungen einer ganzen Gattung von Gegenständen untersuchen, wie Politik, Naturwissenschaft, Physik, Chemie. Ansichten einer empiristischen Geschichtsphilosophie werden hier verkündet, welche die Geschichte als Erfahrungswissenschaft neben die empirischen Naturwissenschaften stellt, aber doch auch der Geschichte eigentümliche Merkmale hervorhebt: nämlich, daß die Geschichte es mit psychischen Tatsachen zu tun hat und daß sie auf Feststellung von Individuellem sich richtet.

Von Hume beeinflusst ist auch der Nationalökonom Adam Smith (1723 bis 1790), dessen nationalökonomisches Hauptwerk „*Inquiry into the nature and the causes of the wealth of nations*“ (1776) mit seinen Prinzipien natürlich auch für die Geschichtsphilosophie nicht bedeutungslos ist.

Nach Frankreich hat Gedanken der englischen Aufklärung der vielseitige Voltaire (1694—1778) übertragen. Voltaire spricht ausdrücklich von philosophie de l'histoire. In seinem 1765 veröffentlichten „*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*“ gibt er Ausführungen über die geschichtliche Entwicklung des kulturellen Lebens. Im Gegensatz zur theologischen Geschichtsauffassung wird der Mensch als naturhaftes Produkt der Erde angesehen. Triebfedern der Entwicklung sind Not und Mangel. Es gibt keinen geradlinigen, stetigen Fortschritt in der Kultur, sondern es sind Aufstiege und Niedergänge vorhanden, die durch das Wirken allgemeiner naturhafter und variabler gewohnheitsmäßiger Faktoren bedingt sind. Wohl wird die Geschichte da noch stark naturalistisch aufgefaßt, aber es werden dabei doch metaphysisch-dogmatische Vorurteile ausgeschaltet, das empirische Geschehen in seinem wechselnden Charakter wird als solches festzustellen gesucht.

Montesquieu (1689—1755) bedurfte zu seinen staatsphilosophischen Theorien auch geschichtsphilosophische Untersuchungen. In seinen „*Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*“ (1734) stellt er sich in Gegensatz zu Bossuets theologischer Geschichtskonstruktion und schließt sich an Ansichten an, wie sie Machiavelli in seinen *Discorsi*

<sup>1)</sup> Hume, Untersuchung über den menschlichen Verstand (übersetzt von Raoul Richter), 8. Abschnitt.



geäußert hatte. Nach den natürlichen politischen Ursachen fragt er, ein großer geschichtlicher Komplex wird aus der Wirkung einfacher natürlicher Grundkräfte zu verstehen gesucht. Nicht der Weg bloß historischer Feststellung wird dabei begangen, sondern der Weg einer Herausanalyselementarer Faktoren, die psychologisch und politisch wirken. Das Schicksalsmäßige im Werden und Verfall einer politischen Weltmacht wird aufgewiesen. Auch in dem „*Esprit des lois*“ (1748) spielen historische Erörterungen eine große Rolle. In geschichtsphilosophischer Hinsicht wichtig ist, wie Montesquieu z. B. die Bedeutung der physischen Bedingungen für die Charaktere der Völker hervorhebt und Rücksicht darauf in der Gesetzgebung der betreffenden Völker verlangt. Mit dem Begriff „Klima“ bezeichnet er die Gesamtheit der physischen Momente, die für den allgemeinen Charakter eines Volkes von Einfluß sind. Wohl will Montesquieu die physischen Bedingungen nicht allein ausschlaggebend sein lassen, aber er betont sehr stark die Mitwirkung der physischen Ursachen und ihren Einfluß auf den geistigen Charakter. Gerade durch die physischen Ursachen wird das Schicksalsmäßige im geschichtlichen Werden der Staaten bedingt.

Bei Hume, Voltaire und Montesquieu machen sich Lehren einer neuen, aufklärerisch positivistischen Geschichtsauffassung geltend. Im Gegensatz zu den früheren metaphysischen Konstruktionsversuchen bemüht man sich, den Prozeß der Geschichte aus natürlichen, empirisch faßbaren Grundfaktoren zu erklären. Die Analogie zur naturwissenschaftlichen Methode spricht dabei stark mit, man möchte auch die Geschichte als einen wenn auch nicht ohne weiteres berechenbaren Mechanismus begreifen, in dem einfache physische und psychische Kräfte wirken.

Eine Weiterbildung im Sinne eines radikalen erkenntnistheoretisch begründeten Positivismus erfährt diese Geschichtsphilosophie durch Turgot (1727—1781). Der positivistische Fortschrittsgedanke tritt da deutlich hervor, und nach den mechanischen Gesetzen des geschichtlichen und gesellschaftlichen Fortschritts wird gefragt. Der Begriff einer fortschreitenden Entwicklung und Erziehung bildet ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Menschheit gegenüber der Tierwelt. Mit dem Gedanken eines natürlichen Entwicklungsfortschritts ergibt sich ein neuer Plan einer Universalgeschichte, der von der theologischen Universalgeschichte eines Bossuet stark abweichen muß: aus natürlichen Bedingungen muß die Entwicklung kausalgesetzlich konstruiert werden. Eine allgemeine naturhafte Gesetzmäßigkeit muß sich in der Geschichte der kulturellen Entwicklung aller Völker nachweisen lassen. Wichtig ist, daß Turgot als Vorläufer Comtes drei notwendige Entwicklungsstufen im Fortschritt der menschlichen Intelligenz annimmt: das religiöse Stadium, das spekulativ-philosophische Stadium und das Endstadium der Entwicklung, in dem die Naturwissenschaften eine ideale Neugestaltung des Lebens bewirken. In rationaler, natürlicher Entwicklung wird der Endzustand erreicht. Dies Gesetz des stufenweisen Fortschritts ist in der positivistischen Geschichtsphilosophie wie in der Soziologie von Bedeutung geworden.

Condorcet (1743—1797) unternimmt es dann, im Sinne der positivistischen Geschichtsphilosophie ein historisches Gemälde von den Fortschritten des

menschlichen Geistes (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* 1794) zu zeichnen. Der Vervollkommnungsfähigkeit (*perfectibilité*) des Menschen wird eine grundlegende Bedeutung zugesprochen. Diese Perfektibilität wird als unbegrenzt bezeichnet, nur durch die äußeren Grenzen der Erde erfährt sie eine Beschränkung. Eine strenge nach Analogie der Naturgesetze aufzufassende gesetzmäßige Entwicklung des Menschengeschlechts ist anzunehmen, ja, diese Gesetzmäßigkeit gestattet eine Voraussage und Berechnung der Zukunft. Zehn Stufen des historischen Fortschritts glaubt Condorcet konstatieren zu können, die letzte Stufe ist diejenige der Vernunft Herrschaft, wie sie von der Zukunft zu erwarten ist. Die erste Stufe ist diejenige, auf der die Menschen sich zu Völkerstämmen (*peuplades*) vereinigen, die zweite Stufe ist die des Überganges vom Zustand der Hirtenvölker zu dem der Ackerbauvölker, die dritte bezeichnet den Fortschritt der Ackerbauvölker bis zur Erfindung der Buchstabenschrift, die vierte Stufe enthält die Geschichte Griechenlands bis auf Alexander den Großen, die fünfte geht bis zum Untergang des Altertums, die sechste ist die Periode des Verfalls der Aufklärung bis zu ihrem Wiederaufblühen zur Zeit der Kreuzzüge, die siebente reicht bis zur Erfindung der Buchdruckerkunst, die achte rechnet von da bis zur Zeit der Befreiung vom Aberglauben durch Wissenschaft und Philosophie, wie sie bei Bacon, Galilei und Descartes erfolgt, die neunte Epoche läuft von Descartes bis zur französischen Revolution. Die zehnte Epoche ist die der Zukunft, von der ein Fortschritt in dreifacher Hinsicht mit Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist: hinsichtlich der Aufhebung der Ungleichheit im Verhältnis der Völker zueinander, hinsichtlich einer größeren Gleichheit in einem und demselben Volk und hinsichtlich einer wirklichen kulturellen Veredlung. Ideen der französischen Revolution beleben diesen historischen Überblick, der in der Tat von bestimmtem Gesichtspunkt aus wichtige Entwicklungsstufen gekennzeichnet.

Dieser rationalistisch-positivistischen Geschichtsphilosophie steht gegenüber die irrationalistische, romantisch gefärbte Geschichtsphilosophie Rousseaus (1712–1778).

Wenn Rousseau in seinem „*Discours sur les sciences et les arts*“ (1750) die Preisfrage der Akademie zu Dijon: *Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs?* mit einem leidenschaftlichen Nein beantwortet, so betont er damit den verstandesmäßigen Aufklärungsideen gegenüber die Bedeutung irrationaler, gefühlsmäßiger Faktoren. Die kulturelle Entwicklung wird an einem ethischen Maßstab gemessen, und dadurch wird der Wert der Fortschritte von Wissenschaften und Künsten zunichte gemacht. Der rationale Aufstieg von Kultur und Zivilisation kann begleitet sein von einem Niedergang auf moralischem Gebiet, wie historische Beispiele zeigen. Die zweite Abhandlung Rousseaus, der „*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*“ (1755), sucht die Ursachen des eigentümlichen zwiespältigen Zustandes der Kultur, in dem das Prinzip der Ungleichheit herrscht, aufzudecken. Er geht dabei nicht den Weg historischer Tatsachenforschung, sondern — darin verfährt er methodisch durchaus im Geiste des 18. Jahrhunderts — den Weg einer naturrechtlichen Konstruktion. Er will die Entwicklung der ganzen sozialen und kulturellen Verhältnisse aus dem ursprünglichen, möglichst einfachen Wesen des Menschen begreiflich machen. Nicht den Verlauf historisch wirklicher Geschehnisse will er beschreiben, sondern eine logische Ableitung der natürlichen, rechtlichen Bedingungen geben, die Stufen darlegen, die sich aus dem Prinzip der mensch-

lichen Natur und deren Entfaltung notwendigerweise ergeben müssen. Nach den Rechtsgrundlagen von Gesellschaft und Kultur fragt Rousseau, nicht nach einem historisch irgendwie vorhandenen Urzustand. Er betont in seinem Discours ausdrücklich, daß wir „historische Erfahrungen über die Eigentümlichkeiten dieses Urzustandes nicht besitzen, ja nicht einmal seine wirkliche Existenz irgendwann zweifellos feststellen können.“ Die vorausgesetzte einfache Natur des Menschen trägt aber bei Rousseau nicht wie in der rationalistisch-positivistischen Geschichtsphilosophie einen rationalen Charakter, sondern sie erscheint gerade als naiv, gefühlsmäßig, noch nicht von verstandesmäßiger Überlegung überwuchert. Zwei Naturtriebe nimmt Rousseau an, den Selbsterhaltungstrieb und den Trieb des Mitleids. Der aus dem Wesen der menschlichen Natur sich ergebende einfache ideelle Zustand, aus dem die zusammengesetzten Zustände zu erklären sind, ist nicht, wie Hobbes annahm, ein Zustand des Krieges aller gegen alle, sondern ein natürlicher friedlicher Zustand, in dem die unverbrauchte, vervollkommnungsfähige physische und sittliche Kraft des Menschen sich geltend macht, in dem die Naturtriebe eine gewisse Regelung bewirken, ohne daß schon ein bürgerlich-rechtlicher Zustand vorhanden wäre, ein Zustand ursprünglicher Freiheit und Gleichheit. Aber die Ohnmacht des einzelnen Menschen gegenüber drohenden Hindernissen der Außenwelt führt notwendig zum Heraustreten aus dem ursprünglichen Naturzustand, führt zu einem gesellschaftlichen Zustand, in dem das Gesetz des Eigentums und der Ungleichheit herrscht, wo der Mensch seine ursprüngliche Freiheit gegen die Beschränkung in rechtlich-bürgerlicher Sicherheit umgetauscht hat. Wenn Rousseau nun mit rücksichtsloser Schärfe die Übel aufdeckt, welche die Menschen während der geschichtlichen Entwicklung dieses gesellschaftlichen Zustandes geschaffen haben, so will er darum doch nicht etwa den gesellschaftlichen Zustand radikal aufheben, vielmehr ist seine Absicht, gerade die rechtlichen Grundlagen der Gesellschaft festzustellen, um die Gesellschaft reformieren zu können. Er rät nicht etwa, das Eigentum überhaupt aufzuheben und den geordneten gesellschaftlichen Zustand zu verlassen, um in die Wälder zurückzukehren, sondern er will nur die geschichtlich gewordenen Übel dieses Zustandes beseitigen. Die Idee einer rechtlich geordneten Gemeinschaft, in der die Übel möglichst herabgemindert sind, hat Rousseau in seinem „Contrat social“ (1762) gezeichnet. Nicht um die Frage der geschichtlichen Entstehung der Gesellschaft handelt es sich da, sondern um die Frage der Rechtmäßigkeit der gesellschaftlichen Ordnung. Ein Idealzustand soll gefunden werden, der die ursprüngliche allgemeine sittliche Natur des Menschen berücksichtigt und in dem die Gesetze möglichst dem Recht und der Gerechtigkeit entsprechen. Wenn die gesellschaftliche Ordnung auf bloßer Gewalt begründet ist, dann ist sie nicht rechtmäßig, das Recht der gesellschaftlichen Ordnung beruht nicht auf Natur, sondern auf Verträgen. Der ursprüngliche, ideelle Gesellschaftsvertrag bezeichnet die notwendige rechtliche Grundlage für jede mögliche Gesellschaft. Eine ideale Gesellschaftsform wird gefordert, in der das Individuum frei bleiben, seine Menschenrechte besitzen soll, ja wo die Gesellschaft gerade diese Rechte schützt, nicht zerstört, wo „jeder einzelne, obgleich er sich mit allen vereint, gleichwohl nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie vorher“. Rousseau bietet ethisch-rechtliche Konstruktionen. Nicht die historische Tatsachenfrage, sondern die Rechtsfrage interessiert ihn. Man darf seine Konstruktionen darum nicht, wie das oft geschehen ist, historisch interpretieren. Aber eine geschichtsphilosophische Bedeutung besitzen seine gesellschaftsphilosophischen und rechtsphilosophischen Prinzipien allerdings. Nicht eine naturwissenschaftliche Betrachtungsweise, wie sie die Empiristen liebten, wurde von Rousseau auf die gesellschaftliche und geschichtliche Welt angewandt, sondern die ethisch-rechtliche Betrachtungsweise, die gerade die Eigenart des Kulturellen gegenüber dem bloß Naturhaften zu erweisen suchte. Rousseaus Lehren konnten daher gerade von einer idealistischen Geschichtsphilosophie verwertet werden.

In Deutschland haben Kant und Herder Gedanken Rousseaus im Sinne einer idealistischen Geschichtsauffassung benutzt. Kant weist einmal selbst

darauf hin, daß Rousseau auf seine geschichtsphilosophischen Ansichten in ähnlicher Weise von Einfluß gewesen sei, wie Newton auf seine naturphilosophischen Ansichten gewirkt habe. Newton habe in die äußere Natur „Ordnung und Regelmäßigkeit verbunden mit großer Einfachheit“ gebracht, Rousseau habe „zu allererst unter der Mannigfaltigkeit der menschlichen angenommenen Gestalten die tief verborgene Natur des Menschen und das versteckte Gesetz“ entdeckt, „nach welchem die Vorsehung durch seine Beobachtungen gerechtfertigt wird“.

Immanuel Kant (1724—1804) hat seine geschichtsphilosophischen Grundgedanken hauptsächlich in zwei kleinen Aufsätzen niedergelegt: „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784) und „Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte“ (1786). Kant ist dabei nicht nur von Rousseau, sondern auch von Lehren rationalistischer Aufklärung abhängig, aber er formt auch seine geschichtsphilosophischen Gedanken im Sinne seines philosophischen Systems des Kritizismus. Er sucht eine Idee a priori der Entwicklung des Menschengeschlechts zu finden, wobei er sich bewußt ist, daß die Menschheit sowohl als naturhafte Tiergattung wie als sittliche Gattung zu betrachten ist. Ausdrücklich will Kant damit die Weltgeschichte von philosophischen Prinzipien aus betrachten, ohne doch die empirisch-historische Untersuchung für wertlos zu halten. Unter ethisch-teleologischen Gesichtspunkten wird die Geschichte aufgefaßt. In echt rationalistischer Weise geht Kant von der Annahme aus, daß alle Naturanlagen eines Geschöpfes bestimmt seien, sich einmal vollständig und zweckmäßig zu entwickeln, daß aber beim Menschen die Naturanlagen, die für den Gebrauch der Vernunft bestimmt seien, nicht im Individuum, sondern nur in der Gattung zur vollständigen Entwicklung gelangen können. Die Natur benutzt nach Kant zur Erreichung des Ziels der Entwicklung aller Anlagen ein eigentümliches Mittel, nämlich sie bewirkt gerade durch den Antagonismus der Anlagen in der Gesellschaft schließlich doch eine gesetzmäßige Ordnung. Die Neigung des Menschen, sich zu vergesellschaften, und die Neigung, sich zu isolieren, stehen miteinander im Widerstreit, aber gerade dieser Widerstreit gibt den Anstoß zu immer weiterschreitender Entwicklung. So dient der Mechanismus der Triebe und Neigungen doch höheren Zwecken, ohne daß diese Zwecke dem Individuum als solchem bewußt sind. Der wichtige Gedanke wird hier hervorgehoben, daß das endgültige Ziel durchaus noch nicht in den einzelnen Momenten der Entwicklung zum Vorschein kommen müsse, daß der vorläufige Zweck, in dem das Handeln aufgeht, doch Mittel zu einem höheren Zweck sein könne: Prinzipien wie Hegels „List der Vernunft“ und Wundts „Heterogonie der Zwecke“ liegen in gleicher Richtung. Kant hält nun — darin zeigt sich wohl der Einfluß Rousseaus — für das größte Problem, zu dessen Auflösung die Natur den Menschen zwingt, die Herstellung einer gerechten, bürgerlichen Gesellschaft, in der größtmögliche Freiheit der Individuen besteht und doch die Grenzen der Freiheit genau bestimmt sind, damit keine Kollisionen stattfinden, und die Auflösung dieses Problems ist nur durch Errichtung eines gesetzmäßigen äußeren Staatenverhältnisses möglich. Die Geschichte der Menschengattung kann von solchem Gesichtspunkt aus als die

„Vollziehung eines verborgenen Plans der Natur“ angesehen werden, „um eine innerlich und zu diesem Zwecke auch äußerlich vollkommene Staatsverfassung zustande zu bringen, als den einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann“. Kant betont dabei, daß man aus dem kleinen Teil, den die Menschheit bisher zurückgelegt habe, „nur eben so unsicher die Gestalt ihrer Bahn und das Verhältnis der Teile zum Ganzen bestimmen“ könne „als aus allen bisherigen Himmelsbeobachtungen den Lauf, den unsere Sonne samt dem ganzen Heere im großen Heere ihrer Trabanten im großen Fixsternensystem nimmt, obgleich doch aus dem allgemeinen Grunde der systematischen Verfassung des Weltbaues und aus dem wenigen, was man beobachtet hat, zuverlässig genug, um auf die Wirklichkeit eines solchen Kreislaufes zu schließen“<sup>1)</sup>. Nur schwache Spuren der Annäherung zu dem Ziel könnte man in der Erfahrung zu entdecken suchen. Aber es muß ein philosophischer Versuch, „die allgemeine Weltgeschichte nach einem Plane der Natur, der auf die vollkommene bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung abziele, zu bearbeiten“, als möglich angesehen werden. Die angenommene Idee soll einen Leitfaden abgeben, „ein sonst planloses Aggregat menschlicher Handlungen wenigstens im Großen als ein System darzustellen“<sup>2)</sup>. Von der griechischen Geschichte an bis auf die neueste Zeit kann man einen regelmäßigen Gang der Verbesserung der Staatsverfassung im Abendland feststellen, und auf Grund der Idee eröffnet sich eine tröstliche Aussicht auf die Zukunft. Eine solche philosophische Geschichtsbetrachtung enthält eine Rechtfertigung der Vorsehung in Ansehung der Geschichte. Kant biegt die rationalistische Fortschrittsidee der Aufklärung um zu einer kritisch bestimmten teleologischen Idee, die nicht dem empirisch Einzelnen dogmatisch ein Schema aufzwingt, sondern nur einen apriorischen Gesichtspunkt zur Gewinnung einer allgemeinen systematischen Einheit bedeutet. Die teleologische Betrachtung der Geschichte soll eine Ergänzung der empirischen Betrachtung darstellen, so wie nach Kant auch die Natur nicht nur mechanisch, sondern auch teleologisch interpretiert werden kann. Die teleologisch-philosophische Geschichtsbetrachtung kann, wie Kant meint, besonders da von Nutzen sein, wo man aus Mangel an Urkunden auf Konstruktion angewiesen ist, wie bei der Geschichte der ältesten Zeit, oder wo die Überfülle des Stoffs zur Heraushebung der Prinzipien zwingt. Kant sucht denn auch in dem Aufsatz „Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte“ nach seinen geschichtsphilosophischen Prinzipien die Urgeschichte des Menschengeschlechts hypothetisch zu konstruieren — er legt dabei die Darstellung der Bibel frei aus und beruft sich auch auf Rousseau. Aus dem Zustand der Rohigkeit eines bloß tierischen Geschöpfes, dem Zustand der Herrschaft der Instinkte gelangt der Mensch zum Zustand der Freiheit und der Vernunft. Dieser Fortschritt der Gattung ist für das Individuum zunächst ein Verlust, ein Fall in sittlicher Hinsicht, eine Belastung mit Übeln. Aber der Zustand der Arbeit und Zwietracht, der sich damit ergibt, muß dann allmählich zum Zustand der

<sup>1)</sup> Kant, Werke (Akademieausgabe) VIII, S. 27.

<sup>2)</sup> Kant, Werke (Akademieausgabe), VIII, S. 29.

Geselligkeit und der bürgerlichen Sicherheit führen. Der Gang der Entwicklung geht demnach, so stellt Kant als Resultat hin, nicht vom Guten anhebend zum Bösen, sondern er führt vom Schlechteren allmählich zum Besseren, und jeder einzelne ist berufen, an seinem Teil zu diesem Fortschritt mitzuarbeiten. Die Verlegung eines Idealzustandes an den Anfang, die früher beliebt war, wird hier abgewiesen, der Gedanke einer allmählichen geschichtlichen Entwicklung wird ausgesprochen, und die Idee wird als eine im Unendlichen, im Seinsollenden liegende Aufgabe dem Empirischen kritisch gegenübergestellt. Bei aller Gebundenheit an das Zeitalter der Aufklärung weist Kant damit doch neue Wege.

Trotz dieser geschichtsphilosophischen Ansichten fehlte Kant als systematischem Philosophen ein näheres Verhältnis zur Geschichtswissenschaft, er war viel stärker von den Naturwissenschaften beeinflusst. Dagegen besaß Herder (1744—1803) entschieden historischen Sinn. Ihn lockten z. B. Probleme der Geschichte der Dichtkunst, Probleme des Ursprungs der Sprache u. a. Herder hat es denn auch unternommen, eine großartige philosophische Universalgeschichte zu entwerfen. Sein Hauptwerk bekundet schon im Titel die geschichtsphilosophische Tendenz: „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784—1791). Kant, der die beiden ersten Teile der „Ideen“ rezensierte, vermißte darin bezeichnenderweise „logische Pünktlichkeit in Bestimmung der Begriffe“ und „sorgfältige Unterscheidung und Bewährung der Grundsätze“, wie sie ihm, dem Philosophen des Kritizismus, nahelagen, aber er erkannte doch den umfassenden Blick Herders, die „in Auffindung von Analogien fertige Sagazität“, die „kühne Einbildungskraft“ an<sup>1</sup>). Herder war eben kein kritischer Philosoph, sondern ein mit historischer Einfühlungskraft und Phantasie begabter Dichter und intuitiver Denker. Aber Kant hat allerdings in seiner Rezension richtig Schwächen der Herderschen Methode des Analogisierens aufgedeckt. Während Kant zwischen Natur und Freiheit, Sein und Sollen, zwischen mechanistischer und teleologischer Betrachtungsweise, zwischen dem Reich der Natur und dem Reich der Zwecke begrifflich scharf unterschied, verwischte Herder solche Unterschiede. Er will gerade eine einheitliche Betrachtungsweise auf die ganze Natur einschließlich des Menschen anwenden, er findet einen Stufengang von der unorganischen Natur durch die Pflanzenwelt und Tierwelt bis zum Menschen und sieht einen ganz ähnlichen Stufengang dann in der geschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts. Zweifellos hat Herder damit den spezifischen Unterschied von naturhafter und geschichtlich-kultureller Entwicklung nicht genügend erfaßt. Herder faßt die Geschichte der Menschheit als „eine reine Naturgeschichte menschlicher Kräfte, Handlungen und Triebe nach Ort und Zeit“. Dieselbe Gesetzmäßigkeit herrscht nach ihm in der Natur wie in der Geschichte, aber diese Gesetzmäßigkeit ist keine mechanische, sondern ist diejenige einer fortschreitenden organischen Entwicklung. Wirkende organische Kräfte werden in der Natur wie in der Geschichte des Menschengeschlechts vorausgesetzt, und so erleidet die aufsteigende Entwicklungsreihe keine Unterbrechung. Es besteht nach Herder

<sup>1</sup>) Kant, Werke (Akademieausgabe), VIII. S. 45.

nicht nur ein Zusammenhang der Kräfte, sondern auch eine aufsteigende Reihe, ja, über das Reich der sichtbaren Kräfte baut sich das Reich „der unsichtbaren Kräfte“ auf, „das in eben demselben genauen Zusammenhange und dichten Übergange steht als wir in den äußeren Bildungen wahrnehmen“. Der Plan der Welt in Natur und Geschichte, ja, bis hin in die Region des Überirdischen ist ein einheitlicher. „Die Natur ist kein selbständiges Wesen, sondern Gott ist alles in seinen Werken“, so sagt Herder schon in der Vorrede. Man könnte denken, daß Herder dadurch zu einer theologisch-metaphysischen Geschichtsauffassung gelangte, aber davor bewahrt ihn die Idee der organischen Entwicklung. Daß es sich bei ihm um eine organisch-geistige Entwicklung in der Geschichte handelt und daß am Ende der Entwicklung das Ideal der Humanität steht, das kennzeichnet Herders Geschichtsphilosophie gegenüber der rationalistisch-positivistischen Geschichtsphilosophie mit ihrer mechanistischen Auffassung des Fortschritts. Herder kann, ähnlich wie Geschichtsschreiber und Geschichtsphilosophen der Aufklärung, die Abhängigkeit des Menschen von der Natur betonen, auf die astronomischen, physikalischen, klimatischen und sonstige naturhafte Bedingungen seines Daseins hinweisen, aber das hat bei ihm doch einen anderen Sinn als bei jenen; es soll damit der Mensch nicht mechanisch-naturgesetzlich errechnet werden, sondern das Walten organischer Kräfte soll damit aufgezeigt werden. Der Mensch ist das höchste Produkt der irdischen Natur, in ihm ist eine konzentrierte Form erreicht, die Züge aller Gattungen werden in einem „feinsten Inbegriff“ vereinigt. Die Entwicklung der Natur muß dahin führen, daß die Gebundenheit des Instinkts immer mehr gelöst wird. Der spezifische Charakter des Menschen liegt dann darin, daß er, fast ohne Instinkt geboren, nur durch lebenslange Übung zur Menschheit gebildet werden kann. Sowohl die Perfektibilität als auch die Korruptibilität des Menschengeschlechts beruht darauf. Jeder Mensch wird erst durch Erziehung ein Mensch, und durch die Tradition ist auch eine Erziehung des Menschengeschlechts möglich, das nicht anders als in der fortlaufenden „Kette von Individuen“ lebt. Die gemeinschaftlichen Anlagen des Menschengeschlechts sind die Anlagen zur Vernunft, zur Humanität und zur Religion, die Herder als die „drei Grazien des menschlichen Lebens“ bezeichnet. Tradition und organische Kräfte machen die Prinzipien der Philosophie der Menschheitsgeschichte aus. Herder sucht nun zu zeigen, wie die ganze geschichtliche Entwicklung ein kontinuierliches Fortschreiten nach dem Ziel der „Humanität“ hin bedeutet. Zweifellos wird damit die empirisch-geschichtliche Entwicklung nicht unvoreingenommen betrachtet, sondern dem Schema philosophischer Konstruktion angepaßt, die Geschichte wird einseitig als eine Geschichte der fortschreitenden Humanität angesehen, manche kulturellen und politischen Momente werden dabei nicht berücksichtigt, und die Wellenbewegungen des Geschehens kommen in dem Bild der geradlinig aufsteigenden Entwicklung nicht zum Ausdruck. Dennoch bedeutete der Gedanke einer organisch-geistigen Entwicklung einen wesentlichen Fortschritt gegenüber der Geschichtsphilosophie der Aufklärung, und Herder leitet mit seiner großangelegten Philosophie der Geschichte der Menschheit zu einer neuen Epoche geschichtsphilosophischen Denkens über.

## 5. Richtungen der Geschichtsphilosophie im 19. Jahrhundert.

Literatur: Vgl. die Literatur zu Abschn. 3 und 4. Außerdem E. Troeltsch, *Der Historismus und seine Probleme*; P. Barth, *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie*; G. P. Gooch, *History and Historians in the 19th century*, London 1913; J. Goldfriedrich, *Die historische Ideenlehre in Deutschland*, Berlin 1902; G. v. Below, *Die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unseren Tagen*, 2. Aufl. München und Berlin 1924; E. Rothacker, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Tübingen 1920.

Das 19. Jahrhundert ist nicht nur das Jahrhundert der Naturwissenschaften und der Technik, sondern auch das Jahrhundert, in dem die Geisteswissenschaften neue Grundlagen erhalten und einen Aufschwung genommen haben. Auch die Geschichtswissenschaft hat gerade in diesem Jahrhundert ihre Ausbildung als Wissenschaft wesentlich vervollkommenet. Und neben der Geschichtswissenschaft stand auch die Geschichtsphilosophie in Blüte.

Im nachkantischen Idealismus errang sich die Geschichtsphilosophie einen bedeutsamen Platz in der philosophischen Systematik. Die Richtung der idealistischen Geschichtsphilosophie, wie wir sie bei Fichte, Schelling und dann besonders bei Hegel antreffen, brachte doch nicht bloße metaphysische Spekulation, sondern bewirkte zweifellos eine tiefere Auffassung vom Wesen der Geschichte und erwies sich als fruchtbar für die Geschichtswissenschaft.

Dem ethisch-metaphysischen Idealismus Fichtes (1762—1814) mußte apriorische Konstruktion zwar noch näher liegen als Berücksichtigung des Empirischen, das der Erscheinungswelt angehört. Und doch mußte der aktivistische Charakter der Fichteschen Philosophie, die von der Tathandlung des Ich ausgeht und die im ethischen Handeln die Bestimmung des Menschen erblickt, auch empirisch-praktisch sich auswirken. Das reine Ich, das Fichte zum Prinzip seiner Philosophie nimmt, ist natürlich ein apriorisches Ich, aber die Ichphilosophie führte doch eine neue Würdigung der individuellen Momente der Persönlichkeit herbei, und Fichte steht nicht nur äußerlich mit der Strömung des romantischen Individualismus in Verbindung.

Der Begriff der Persönlichkeit erhält bei Fichte eine philosophische Bedeutung, und mit dem Begriff der Persönlichkeit wird derjenige der Nation in Zusammenhang gebracht. Das tritt am deutlichsten in Fichtes populärstem Werk, den „Reden an die deutsche Nation“, hervor. Durch diese Betonung der Begriffe der Persönlichkeit und der Nation wird die Grundlage einer neuen geschichtsphilosophischen Auffassung gelegt, die Fichte selbst nicht ausgeführt hat. Bei dem Begriff der Nation oder des Volkes wird ausdrücklich die geistig-geschichtliche Entwicklung als wesentlich angesehen. In einer Vorlesung von 1813 sagt Fichte: „Eine Menschenmenge durch gemeinsame, sie entwickelnde Geschichte zu Errichtung eines Reiches vereint, nennt man ein Volk“<sup>1)</sup>. Durch seine ethische Grundhaltung wurde Fichte auf die Wertprobleme hingewiesen, die Frage nach dem Wert der individuellen Persönlichkeit nicht nur in metaphysisch-ethischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf ihre geistig-geschichtliche Wirksamkeit und die Frage nach dem Werte der Kultur mußte sich erheben. Damit wird ihm auch Geschichte als solche zum Problem<sup>2)</sup>, und Geschichte

<sup>1)</sup> Fichte, *Sämtliche Werke* (herausgegeben von J. H. Fichte) IV, S. 412.

<sup>2)</sup> Vgl. dazu auch E. Lask, *Fichtes Idealismus und die Geschichte*, Tübingen 1902 (auch in Lasks *Ges. Schriften* I, Tübingen 1923).



besteht nicht in einer naturhaften mechanischen oder organischen Entwicklung, sondern in ihr kommt die selbständige Gesetzmäßigkeit der geistigen Welt zum Ausdruck. Wohl ist diese geistige Welt im religiös-metaphysischen Bereich begründet, aber es ist ihr doch wesentlich, daß sie eine geschichtliche Entwicklung besitzt. Solche philosophischen Grundgedanken, wie sie in Fichtes allgemeinen Prinzipien der Philosophie liegen, sind wichtiger als die eigentliche geschichtsphilosophische Konstruktion, wie sie Fichte in den 1804/05 gehaltenen Vorlesungen über die „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ geliefert hat. Denn in den Grundzügen tritt der apriorische ethisch-religiöse Gesichtspunkt in den Vordergrund. Fichte will da gerade den metaphysischen Sinn der Kulturentwicklung hervorheben. Schon in den „Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten“ (1794), in denen Fichte unter Auseinandersetzung mit Rousseau die Bestimmung der Menschheit „in den beständigen Fortgang der Kultur und die gleichförmig fortgesetzte Entwicklung aller ihrer Anlagen und Bedürfnisse“ setzt, unterscheidet er eine rein philosophische, eine philosophisch-historische und eine historische Betrachtungsweise. Bloß philosophische Kenntnis gründet sich auf reine Vernunftsätze und weist die Zwecke auf, die philosophisch-historische Kenntnis stützt sich zum Teil auf Erfahrung, indem sie die Zwecke auf die in der Erfahrung gegebenen Gegenstände bezieht, um diese als Mittel zur Erreichung der Zwecke beurteilen zu können. Historische Kenntnis beruht auf Erfahrung, sie zeigt, „auf welcher bestimmten Stufe der Kultur diejenige Gesellschaft, deren Mitglied man ist, in einem bestimmten Zeitpunkte stehe, — welche bestimmte Stufe sie von dieser aus zu ersteigen und welcher Mittel sie sich dafür zu bedienen habe“; dazu ist es nötig, „die Begebenheiten der Vorwelt — aber mit einem durch Philosophie geläuterten Blicke —“ zu erforschen, seine Augen rund um sich herum zu richten und seine Zeitgenossen zu beobachten. Man kann nach Fichte allerdings „aus Vernunftgründen, unter Voraussetzung einer Erfahrung überhaupt, vor aller bestimmten Erfahrung vorher, den Gang des Menschengeschlechts berechnen, man kann die einzelnen Stufen ohngefähr angeben, über welche es schreiten muß, um bei einem bestimmten Grade der Bildung anzulangen, aber die Stufe angeben, auf welcher es in einem bestimmten Zeitpunkte wirklich stehe, das kann man schlechterdings nicht aus bloßen Vernunftgründen“. Hier wird also der apriorisch-philosophischen Konstruktion eine Bedeutung zuerkannt, aber auch ihre Grenzen gegenüber der historischen Betrachtung werden bestimmt. Echte Gelehrsamkeit muß, so fordert Fichte, die drei Arten von Kenntnissen in sich vereinigen. In den 1805 gehaltenen Vorlesungen „Über das Wesen des Gelehrten“ sagt Fichte, man könne einen Gegenstand entweder historisch „durch die bloße innere Betastung“, oder philosophisch, „durch das innere Auge“, betrachten, nur die philosophische Betrachtungsweise erfasse die Dinge so wie sie an sich seien, „d. i. in der Welt des reinen Gedankens, welcher Welt Urprinzip Gott ist“. Die „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ liefern eine apriorische Konstruktion der Weltepochen von ethischen Prinzipien aus. Die praktische Vernunft fordert ein Hinausgehen über die irdische Welt, der reine Wille ist Glied einer ewigen Ordnung in der übersinnlichen Welt der Zwecke. Daraus ergeben sich für den Menschen Aufgaben, hinzuwirken auf die ewige Welt, in der allein er seine Bestimmung erfüllen kann. Die Entwicklung muß auf dieses Ziel gerichtet sein, und zwar nicht nur bei dem Einzelnen, sondern auch bei der ganzen Menschheit. In der Geschichte muß diese Tendenz zum Ausdruck kommen. So gelangt Fichte, ähnlich wie Kant, zu einer ethisch-teleologischen Betrachtung der Geschichte. Der Zweck des Erdenlebens der Menschheit ist, so sagt Fichte, dieser, daß sie im Erdenleben „alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte“ — so fordert es das Sittengesetz. Die Vernunft erscheint also als Wirkendes in der Menschheit, sie ist zuerst nur ein blinder, naturhafter Trieb und muß sich erst zu dem Stadium der vollen Bewußtheit und Freiheit emporentwickeln. Fichte nimmt fünf Epochen der Entwicklung an, die er ethisch-religiös charakterisiert. Das erste Zeitalter ist dasjenige des Vernunftinstinktes, des Standes der Unschuld, wo, wie Fichte meint, ein „Normalvolk“ vorausgesetzt werden muß, das unbewußt und keimhaft die sittlichen Werte in sich birgt. Die Herrschaft des Vernunftinstinktes wird aber allmählich als

Zwang empfunden, es entsteht eine Vernunftautorität, die man abzuschütteln strebt: damit ergibt sich als zweite Stufe der „Stand der anhebenden Sünde“. Auf der dritten Stufe, die als „Stand der vollendeten Sündhaftigkeit“ bezeichnet wird, ist die Vernunft-herrschaft abgeschüttelt, eine ungebundene Freiheit herrscht. Die vierte Stufe ist diejenige der Vernunftwissenschaft, der „Stand der anhebenden Rechtfertigung“, wo die Vernunft sehend, bewußt wird. Die fünfte Epoche ist dann das Zeitalter der Vernunftkunst, wo das Vernunftleben als freie Tat erscheint, wo die unbedingte, freie Herrschaft der Vernunft erreicht ist und ein vollendetes sittliches Kunstwerk sich ergibt: der „Stand der vollendeten Rechtfertigung und Heiligung“. Der ethisch-religiöse Gesichtspunkt tritt da deutlich hervor. Eine religiöse Erneuerung fordert Fichte, damit das gegenwärtige Zeitalter aus dem Stand der vollendeten Sündhaftigkeit heraustritt. So wenig diese ethisch-religiös orientierte apriorische Konstruktion eine unmittelbare geschichtsphilosophische Bedeutung besitzt, so weisen doch die Prinzipien dieses ethischen Idealismus Fichtes neue Wege. Und auch wenn Fichte gerade hinsichtlich seiner Geschichtsphilosophie in manchen Ausführungen noch Ideen des 18. Jahrhunderts benutzt, so gibt er ihnen durch seinen Idealismus doch einen anderen Sinn.

Ein neues Verhältnis zur Geschichte fand die Romantik. Wohl geriet die Romantik gerade in eine vom historischen Standpunkt aus unwissenschaftliche Idealisierung der Vergangenheit, und doch war dieses Sicheinfühlen in die Vergangenheit ein Gewinn. Auch der Individualismus und der Irrationalismus der Romantik waren der Geschichte nicht feindlich. Wenn z. B. bei Friedrich Schlegel und bei Schleiermacher der Wert der Individualität als des Einmaligen, Besondersartigen, das den Einzelnen von jedem anderen unterscheidet, betont wird, so war damit ein Standpunkt gewonnen, der sich prinzipiell von demjenigen des 18. Jahrhunderts unterscheidet, wo die Tendenz gerade auf das Allgemeinmenschliche, Gleiche, den Individuen Gemeinsame ging<sup>1)</sup>. Dieser neue Individualismus konnte auch für das Verständnis der Geschichte fruchtbar werden. Und ebenso war es wichtig, daß gegenüber dem Klassizismus gerade auch die irrationalen Faktoren im Leben hervorgehoben wurden. Es ist begreiflich, daß durch die neue Lebens- und Weltanschauung der Romantik eine tiefere Erfassung der Eigenart der geschichtlichen Werte vorbereitet wurde und daß das romantische Gefühl doch schließlich für die Stärkung eines wissenschaftlichen historischen Sinns bedeutsam wurde. So erklärt es sich, wie die sogenannten jüngeren Romantiker zum Teil durchaus wissenschaftlich eingestellt sind, wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kunstwissenschaft, Religionswissenschaft u. a. durch sie Förderung erfahren, wie eine „historische Schule“ sich bilden kann, die in der Rechtswissenschaft, aber auch sonst Bedeutung erlangt hat. Und auch die Geschichtswissenschaft hat aus dieser romantischen Strömung Nahrung empfangen.

Geschichtsphilosophische Ansichten, die aus dem Gedankenkreis der Romantik stammen, finden sich bei den Philosophen Schelling und Schleiermacher. Während Fichte vom Ich ausging, sucht Schelling (1775—1854) das Absolute zu erfassen, in dem Subjekt und Objekt identisch sind, dessen Seiten das Reale wie das Ideale darstellen. Ein metaphysischer Idealismus wird da gelehrt,

<sup>1)</sup> Vgl. mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“, Stuttgart 1922, S. 93 ff.

der über den gewöhnlichen Gegensatz von Realismus und Idealismus hinausgeht. Natur und Geist sind nur Momente des Absoluten, das als solches absolute Indifferenz und Identität ist. Naturphilosophie wie Geistesphilosophie erscheinen damit beide als notwendige Teile des Systems der Philosophie. Vom Standpunkt des Absoluten aus muß sich dann aber das Problem der Entstehung der Gegensätze aus dem Absoluten ergeben, ein Problem, das in ähnlicher Weise schon die Mystik beschäftigt hatte (der spätere, zur Mystik neigende Schelling nimmt auch geradezu einen „Abfall“ vom Absoluten an). Das Absolute muß sich selbst in den Gegensätzen entfalten, Natur wie Geist müssen als Entwicklungsstufen des Absoluten aufgefaßt werden. Die Natur stellt die bewußtlose Entwicklung des Geistes dar, sie ist unter dem Gesichtspunkt einer lebendigen Entwicklung zu betrachten. Der Entwicklungsgedanke spielt hier eine Rolle, aber es handelt sich dabei nicht um eine naturhafte mechanische oder biologische Entwicklung, ja überhaupt nicht um eine zeitliche Entwicklung, sondern um eine ideelle Entfaltung. Die Naturphilosophie müßte als letztes Ziel haben, die ganze Natur in eine Intelligenz aufzulösen. Die Philosophie des Geistes oder Transzendentalphilosophie hat, wie Schelling im „System des transzendentalen Idealismus“ (1800) zeigt, umgekehrt die Aufgabe, aus dem Subjektiven das Objektive zu erzeugen. Sie gibt eine „Geschichte des Selbstbewußtseins“, indem sie die notwendige Entwicklung des Ich in der Reihe von Handlungen aufweist. Die Transzendentalphilosophie ist nun entweder theoretische oder praktische Philosophie. Das praktische Ich stellt sich Forderungen, handelt nach Zwecken, das innerste Wesen des Wollens kommt im Sittengesetz zum Ausdruck. Aber das Sittengesetz muß auch in der Außenwelt, und zwar damit der Macht eines Naturgesetzes, wirken, eine solche Naturordnung ist die Rechtsverfassung. Das Problem der allgemeinen Rechtsordnung ist zu lösen in der Geschichte, welche die Entwicklungsgeschichte der menschlichen Freiheit ist. So erhält hier die Geschichtsphilosophie ihre Stelle im praktischen Teil der Transzendentalphilosophie. In der Geschichte hat das Verhältnis von Freiheit und Notwendigkeit eine maßgebende Bedeutung. Geschichte ist ebensowenig „eine absolut gesetzlose Reihe von Begebenheiten als eine absolut gesetzmäßige“, also weder absolute Freiheit noch absolute Gesetzmäßigkeit gibt es da, sondern der bewußten freibestimmten Tätigkeit tritt eine bewußtlose entgegen. Der Mensch ist frei, was das Handeln selbst betrifft, aber was das endliche Resultat seiner Handlungen betrifft, ist er abhängig von einer Notwendigkeit. Nur von solchen Wesen gibt es eine Geschichte, die „ein Ideal von sich haben, das nie durch das Individuum, sondern allein durch die Gattung realisiert werden kann“. Alle Handlungen des Menschen müssen „zu einem harmonischen Ziel gelenkt werden“, das die absolute Synthesis aller Handlungen darstellt, aus der die ganze Geschichte sich entwickelt. Die Geschichte als Ganzes ist so „eine fortgehende, allmählich sich enthüllende Offenbarung des Absoluten“. Gott, so sagt Schelling, „ist nie, wenn Sein das ist, was in der objektiven Welt sich darstellt: wäre er, so wären wir nicht: aber er offenbart sich fortwährend. Der Mensch führt durch seine Geschichte einen fortlaufenden Beweis von dem Dasein Gottes, einen Beweis, der aber

nur durch die ganze Geschichte vollendet sein kann“. Drei Perioden der Offenbarung und der Geschichte nimmt Schelling hier an. Die erste Periode ist diejenige, wo das Herrschende als Schicksal, als blinde Macht, aufgefaßt wird, die tragisch wirken kann — das ist die Zeit der Antike. In der zweiten Periode tritt das Schicksal als Natur auf, eine mechanische Gesetzherrschaft nach einem Naturplan besteht — diese Periode läuft von der Ausbreitung des römischen Staates ab. In der dritten Periode werden Schicksal und Vernunft als Vorsehung entwickelt, in religiöser Form herrscht da die Vorsehung. Der Beginn dieser Periode ist nach Schelling noch nicht zu bestimmen. „Aber wenn diese Periode sein wird, dann wird auch Gott sein.“

In den „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ (1803) faßt Schelling die unmittelbare Erkenntnis des Urwissens in der Philosophie als Grundlage aller wissenschaftlichen Bildung. Die Philosophie aber wird objektiv in drei positiven Wissenschaften, die den Formen entsprechen, in denen sich das Absolute offenbart: Religion, Staat und Natur. Die Theologie stellt die Indifferenz des Idealen und des Realen selbst objektiv dar. Auf die ideelle Seite des Absoluten gerichtet ist die Geschichte, welcher Schelling die Aufgabe zuschreibt, den Staat als objektiven Organismus der Freiheit, als ein lebendiges und sittliches Kunstwerk, als Abbild der göttlichen Idee hervorzubringen. In methodischer Hinsicht stellt Schelling gegenüber die philosophische Konstruktion der Geschichte, die vom Gesichtspunkt des Absoluten ausgeht, und die empirische Geschichtsdarstellung, die am Zufälligen haften bleibt. Er verwirft die pragmatische Geschichtsdarstellung, die Gesichtspunkte des subjektiven Zwecks und Nutzens in den Vordergrund rückt. Eine Mittelstellung zwischen der philosophischen und der empirischen Betrachtung nimmt die historische Kunst ein, die eine künstlerische Synthesis des Empirischen und des Idealen herstellen will und dabei die allgemeine Idee nur ahnen läßt. Die Perioden der Offenbarung des Absoluten in der Geschichte werden hier etwas anders bestimmt und anders gruppiert als im System des transzendenten Idealismus. Die drei Perioden, die dieselbe Identität, aber auf verschiedene Weise, ausdrücken, sind diejenige der Natur, diejenige des Schicksals und diejenige der Vorsehung.

Schellings Geschichtsphilosophie trägt einen metaphysisch-idealistischen Charakter. Bedeutsam ist, wie bei Schelling Naturphilosophie und Geistesphilosophie gegenübergestellt werden und wie die Geschichtsphilosophie ihren festen Platz innerhalb der Geistesphilosophie erhält, wie die Geschichte als ein kontinuierlich fortlaufender ideeller Prozeß aufgefaßt und von der höchsten Wertidee des Absoluten aus betrachtet wird.

Die Geschichtsphilosophie des nachkantischen Idealismus findet ihre Vollendung in Hegel (1770—1831). Er entwirft eine systematische Geschichtsphilosophie, die nicht nur von dem konstruktiven Genie des Philosophen zeugt, sondern auch ein umfassendes historisches Wissen verrät, eine Geschichtsphilosophie, deren Gedanken in verschiedenster Form verwertet worden sind. Für Hegel ist die Philosophie Wissenschaft von der Idee oder dem Absoluten. Sie entfaltet sich in drei Teilen, von denen jeder ein Ganzes darstellt und die philosophische Idee in einer besonderen Bestimmtheit faßt und die sich wie Thesis, Antithesis und Synthesis zueinander verhalten. Diese drei Teile sind 1. die Logik oder die Wissenschaft der Idee an und für sich, 2. die Naturphilosophie oder die Wissenschaft der Idee in ihrem Anderssein und 3. die Philosophie des Geistes oder die Wissenschaft der Idee, die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt. Die Momente des Geistes sind der subjektive

Geist, der objektive Geist und der absolute Geist. Der objektive Geist, welcher der Geist „in der Form der Realität als einer von ihm hervorzubringenden und hervorgebrachten Welt ist“, entfaltet sich in den Stufen des Rechts, der Moralität und der Sittlichkeit. Auf der Stufe der Sittlichkeit, welche die Vollendung des objektiven Geistes bezeichnet, wo die selbstbewußte Freiheit zur Natur geworden ist, erscheint die sittliche Substanz 1. als Familie, 2. als bürgerliche Gesellschaft und 3. als die Staatsverfassung, d. h. als der zu einer organischen Wirklichkeit entwickelte, selbstbewußte sittliche Geist. Der Staat nun ist 1. seine innere Gestaltung als sich auf sich beziehende Entwicklung — das ist die Verfassung oder das innere Staatsrecht, er ist 2. besonderes Individuum im Verhältnis zu anderen Individuen, wie das im äußeren Staatsrecht zum Ausdruck kommt, und er entfaltet sich 3. in der Weltgeschichte, indem die besonderen Geister nur Momente in der Entwicklung der allgemeinen Idee des Geistes in seiner Wirklichkeit darstellen. Die Weltgeschichte ist also ein Moment des Staates: der bestimmte, beschränkte Volkgeist, der sich in der Form des Staates bekundet, muß eine durch sein besonderes Prinzip bestimmte Entwicklung seines Bewußtseins und seiner Wirklichkeit durchlaufen und hat so eine Geschichte. Durch diese Bewegung hebt der beschränkte Geist seine Isolierung und Beschränkung auf, gelangt die geistige Substanz zur Befreiung. Die allgemeine Weltgeschichte, die diese dialektische Bewegung der besonderen Völkergeister enthält, stellt, wie Hegel mit Schiller sagt, das Weltgericht dar, indem da jeder Völkergeist seine ganz bestimmte Stufe auszufüllen hat und danach beurteilt wird. Die Entwicklung ist nicht nur eine metaphysische Entfaltung, sondern verläuft in der Zeit und im Dasein. Eine notwendige philosophische Voraussetzung der Geschichte ist die, daß Vernunft in der Geschichte sei, daß der Geschichte ein Endzweck zugrunde liege und in ihr wirklich realisiert worden sei und realisiert werde<sup>1)</sup>. Schon diese Bestimmungen sind geschichtsphilosophisch bedeutungsvoll: die Geschichte wird auf den Staat bezogen — ein Volk ohne Staatsbildung hat nach Hegel eigentlich keine Geschichte —, eine dialektische Bewegung des geschichtlichen Prozesses wird angenommen, ein vernünftiger Sinn und Zweck, eine Idee muß in der Geschichte liegen.

Ein ausführliches Bild von Hegels Geschichtsphilosophie bieten uns die „Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte“. Da spricht Hegel in der Einleitung auch über die verschiedenen Methoden der Geschichtsbehandlung. Er unterscheidet drei Betrachtungsarten: 1. die ursprüngliche Geschichte, 2. die reflektierende und 3. die philosophische Geschichte. Die ursprünglichen Geschichtsschreiber wie Thukydides, Xenophon, Cäsar u. a. beschreiben vornehmlich Begebenheiten, Taten und Zustände, die sie selbst miterlebt haben, die ihnen gegenwärtig sind. Die reflektierende Geschichte ist eine Geschichtsdarstellung, die hinsichtlich des Geistes über die Gegenwart des Geschichtsschreibers hinausgeht. Von dieser reflektierenden Geschichte gibt es nach Hegel vier verschiedene Arten: 1. allgemeine Geschichte als Übersicht über die ganze Geschichte eines Landes, wobei die individuelle Darstellung des Wirklichen aufgegeben und abkürzende Abstraktionen vorgenommen werden müssen, 2. die pragmatische Geschichte, bei der Reflexionen zu moralischem Nutzen oder zur Belehrung der Gegenwart das Vergangene lebendig machen, 3. die kritische Geschichte, die eine Beurteilung der geschichtlichen Erzählungen und eine Unter-

<sup>1)</sup> Hegel. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, § 548 f.

suchung ihrer Wahrheit und Glaubwürdigkeit bietet, z. B. Niebuhrs Römische Geschichte, 4. die Spezialgeschichte von einem allgemeinen Gesichtspunkt aus, der aus dem ganzen Zusammenhang des Lebens eines Volkes herausgehoben wird (z. B. als Geschichte der Kunst, des Rechts usw.) und nicht nur eine äußere Ordnung geben, sondern die innere leitende Seele der Geschehnisse selbst darstellen soll. Diese vierte Art der reflektierenden Geschichte bildet den Übergang zur philosophischen Geschichte.

Eine Philosophie der Geschichte bedeutet im allgemeinen nichts anderes als die „denkende Betrachtung“ der Geschichte. Da die Geschichte „bloß aufzufassen hat, was ist und gewesen ist, die Begebenheiten und Taten“, sich an das Gegebene und Seiende halten muß, scheint sie mit der Philosophie, die sich ganz im Element des Denkens bewegt, in Widerspruch zu stehen. Hegel weist nun allerdings mit Nachdruck „apriorische Erdichtungen in der Geschichte“ ab, wie z. B. Annahmen über ein unmittelbar von Gott belehrtes ältestes Volk. Er betont demgegenüber, daß man „das Historische getreu auffassen“ müsse, aber ist sich bewußt, daß auch der gewöhnliche Geschichtsschreiber nicht passiv mit seinem Denken ist und nicht nur dem Gegebenen sich hingibt, sondern „seine Kategorien“ mitbringt und durch sie „das Vorhandene“ sieht. Also auch die Geschichte ist kein bloßes Abbild der Wirklichkeit, sondern setzt Kategorien des Geistes voraus. Und besonders bei wissenschaftlichem Verfahren darf „die Vernunft nicht schlafen“, sagt Hegel, „wer die Welt vernünftig ansieht, den sieht sie auch vernünftig an, beides ist in Wechselbestimmung“<sup>1)</sup>. Damit weist Hegel in der Tat in bedeutungsvoller Weise auf das Problem der logischen Grundkategorien der Geschichte hin. Wenn Kant gezeigt hatte, daß der Natur als dem Gegenstand unserer Erfahrung Anschauungsformen unserer Sinnlichkeit und Kategorien unseres Verstandes notwendig zugrunde liegen, so sucht Hegel auch die Kategorien der Geschichte. Vernunft herrscht nicht nur in den Gesetzen der Natur, sondern Vernunft herrscht auch in der Geschichte. So bringt die Philosophie an die Geschichte den Gedanken heran, „daß die Vernunft die Welt beherrsche, daß es also auch in der Weltgeschichte vernünftig zugegangen sei“. Aber Hegel will auch dies, was sich als Resultat ergeben muß, nicht dogmatisch hinstellen, sondern es hat sich, so sagt er, „erst aus der Betrachtung der Weltgeschichte selbst zu ergeben, daß es vernünftig in ihr zugegangen sei, daß sie der vernünftige notwendige Gang des Weltgeistes gewesen sei, der die Substanz der Geschichte ist“<sup>2)</sup>. Als Philosoph des Idealismus hebt Hegel hervor, daß die Weltgeschichte auf geistigem Boden vorgehe, wenn auch die physische Natur in die Weltgeschichte eingreife. Das Wesen des Geistes gegenüber der Materie aber besteht darin, daß er in sich seinen Mittelpunkt hat, daß er seine Einheit nicht außer sich hat, sondern bei sich selbst ist, Bewußtsein von sich selbst besitzt und die Tätigkeit ist, zu sich zu kommen und so sich hervorzubringen; in dem Beisichselbstsein besteht auch die Freiheit des Geistes. Die Weltgeschichte muß daher die Darstellung des Geistes sein, „wie er sich das Wissen dessen, was er an sich ist, erarbeitet“, oder anders ausgedrückt, sie „ist der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“. Von hier aus ergibt sich sogleich eine notwendige Stufenfolge; zuerst ist dieses Wissen, daß der Geist an sich frei ist, noch nicht vorhanden, und darum besteht auch noch keine Freiheit — so ist es in der orientalischen Welt, wo die despotische Willkür eines Einzelnen herrscht —, den Griechen geht dann das Bewußtsein der Freiheit auf, aber nur einige erscheinen da als frei, nicht der Mensch als solcher, erst die christlichen germanischen Nationen erfassen die Wahrheit, daß der Mensch als Mensch frei ist und die Freiheit die eigenste Natur des Menschen darstellt. Darin besteht das Ziel der Weltgeschichte, „daß der Geist zum Wissen dessen gelange, was er wahrhaft ist, und dies Wissen gegenständlich mache, es zu einer vorhandenen Welt verwirkliche, sich als objektiv hervorbringe“. Denn das Wesen des Geistes besteht im Unterschied von einem Naturding eben darin,

<sup>1)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Ausg. von G. Lasson, 2. Aufl., Leipzig 1920), I, S. 7.

<sup>2)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Ausgabe von G. Lasson, 2. Aufl., Leipzig 1920), I, S. 6.

daß er nicht einfach da ist, sondern daß er sich hervorbringt, sich zu dem macht, was er ist. Die Gestaltungen der Stufen des Prozesses des Weltgeistes sind die „welthistorischen Volksgeister“, und der unendliche Trieb des Weltgeistes besteht darin, diese Stufen zu realisieren<sup>1)</sup>.

Nachdem so die Idee der Freiheit als der „innere Begriff“ der Geschichte bestimmt ist, fragt Hegel weiter: welche Mittel gebraucht die Idee zu ihrer Realisation? Zwecke und Prinzipien sind ein Allgemeines, sind zunächst nur gedanklich, für ihre Verwirklichung muß hinzukommen die Tätigkeit der Menschen, wodurch die Begriffe realisiert werden. Die Tätigkeit ist des Menschen Bedürfnis, seine Neigung und Leidenschaft. Und so zeigt uns die empirische Ansicht der Geschichte Leidenschaften, Interessen der einzelnen Individuen als Triebfedern des Handelns. Nichts Großes ist „in der Welt ohne Leidenschaft vollbracht worden“. Die „unermeßliche Masse von Wollen, Interessen und Tätigkeiten sind die Werkzeuge und Mittel des Weltgeistes, seinen Zweck zu vollbringen“. Schon Kant hat in seiner Geschichtsphilosophie darauf hingewiesen, wie die Individuen mit ihren Trieben, ohne es zu wollen, höheren Zwecken der Natur oder der Vorsehung dienen. Und so sieht auch Hegel dies gerade als einen wesentlichen Faktor im Prozeß der Geschichte an, daß Individuen und Völker, „indem sie das Ihrige suchen und befriedigen, zugleich die Mittel und die Werkzeuge eines Höhern, Weitern sind, von dem sie nichts wissen, das sie bewußtlos vollbringen“<sup>2)</sup>. Die allgemeine Idee steht über dem Gegensatz und dem Kampf, sie „schickt das Besondere der Leidenschaft in den Kampf, sich abzureiben“. Das Besondere, Endliche vergeht, aber eben durch den Kampf und den Unter-  
gang des Besonderen ergibt sich das Allgemeine. Hegel nennt es die „List der Vernunft“, „daß sie die Leidenschaften für sich wirken läßt, wobei das, durch was sie sich in Existenz setzt, einbüßt und Schaden leidet“<sup>3)</sup>. Das Allgemeine, dem die Individuen dienen, ist zunächst das Allgemeine, das die Basis im Bestehen des sittlichen Lebens im Volk oder Staat ausmacht, auf dessen Erhaltung sich die Tätigkeit der Individuen richten muß. Aber es gibt noch ein höheres Allgemeine, dasjenige nämlich, das nicht nur Moment des Bestandes des Volksgeistes ist, sondern „Moment der produzierenden Idee“, wo das Bestehende gerade durchbrochen und zerstört wird, wo Kollisionen entstehen und der Weltgeist über den daseienden Bestand des Volksgeistes, der sich ausgeschöpft hat, weiterschreitet. Individuen sind es, welche die Verwirklichung jenes Fortschritts der Idee hervorbringen, und zwar „die großen welthistorischen Individuen“ oder Heroen, „die solches höhere Allgemeine ergreifen und zu ihrem Zwecke machen, die den Zweck verwirklichen, der dem höheren Begriffe des Geistes gemäß ist“. „Sie nehmen ihre Zwecke und ihren Beruf nicht aus dem ruhigen, eingeordneten System, dem geheiligten Lauf der Dinge. Ihre Berechtigung liegt nicht in dem vorhandenen Zustande, sondern es ist eine andere Quelle, aus der sie schöpfen. Es ist der verborgene Geist, der an die Gegenwart pocht, der noch unterirdisch, der noch nicht zu einem gegenwärtigen Dasein gediehen ist und heraus will, dem die gegenwärtige Welt nur eine Schale ist, die einen anderen Kern in sich schließt, als der zur Schale gehörte“<sup>4)</sup>. Diese welthistorischen Individuen haben die Aufgabe, „die Geschäftsführer eines Zwecks zu sein, der eine Stufe in dem Fortschreitungs-  
gange des allgemeinen Geistes bildet“<sup>5)</sup>. Mit Nachdruck betont also Hegel die Bedeutung der welthistorischen Individuen im Prozeß der Geschichte. Diese Individuen gehen nicht etwa einfach auf in einem abstrakten Allgemeinen, sondern sie wirken gerade in ihrer konkreten Lebendigkeit und Individualität, und gerade damit dienen sie doch höheren Zwecken. Man darf Hegel darum jedoch nicht zum Vertreter einer extrem

<sup>1)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Ausgabe von G. Lasson), I, S. 52 f.

<sup>2)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Lasson), I, S. 65.

<sup>3)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Lasson), I, S. 83.

<sup>4)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Lasson), I, S. 75.

<sup>5)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Lasson), I, S. 78.

individualistischen Geschichtsauffassung machen, denn er hebt ja auch die Begriffe des Volksgeistes und des Staates heraus. Ebensovienig aber darf man Hegel eine abstrakt idealistische Geschichtsauffassung vorwerfen, denn er würdigt das konkrete empirische Geschehen in seinem Prozeßcharakter, die empirischen Menschen mit ihren Trieben und Leidenschaften, die Idee ist ihm nicht etwa bloß Abstraktes, sondern sie gewinnt eine ganz konkrete Gestalt in der Wirklichkeit.

Wie Hegel nach den Mitteln zur Realisation der Idee gefragt hat, so fragt er weiter nach dem Material, in dem der vernünftige Endzweck ausgeführt wird. Der subjektive Wille hat sein substantielles Leben, seine vernünftige Existenz im Staat, in dem die allgemeine Idee zur Erscheinung kommt, der das sittliche Ganze in seiner konkreten Gestalt darstellt und damit die Einheit des subjektiven Willens und des Allgemeinen bedeutet. Hier ist das Allgemeine nicht ein abstrakt Gemeintes, sondern ein Seiendes. Der Staat ist daher Gegenstand der Weltgeschichte, in ihm gewinnt die Freiheit ihre Objektivität. Nur Völker, die sich vernünftig in sich organisiert haben, die einen Staat bilden, sind in der Weltgeschichte bedeutsam. Das Wesen des Staates besteht aber nicht bloß in der Staatsverfassung, sondern diese ist nur eine wichtige Seite der individuellen Totalität. Die Verfassung eines Volkes macht mit seiner Religion, seiner Kunst, seiner Philosophie ebenso wie mit äußeren geographischen, wirtschaftlichen, industriellen Faktoren „eine Substanz, einen Geist“ aus. „Die Religion eines Volkes, seine Gesetze, seine Sittlichkeit, der Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Rechtsverhältnisse, seine sonstige Geschicklichkeit, Industrie, seine Bedürfnisse zu befriedigen, seine ganzen Schicksale und Verhältnisse zu seinen Nachbarn in Krieg und Frieden, alles das steht in innigstem Zusammenhang“<sup>1)</sup>. Wenn im 18. Jahrhundert Montesquieu und andere die Beziehungen etwa zwischen klimatischen Verhältnissen und dem Charakter eines Volkes zu bestimmen suchten, so wird hier in viel tieferer Weise die Einheit und Totalität aller Lebensäußerungen eines Volkes erfaßt.

Für den Gang der Weltgeschichte nun ist noch der Begriff der Entwicklung wichtig. Kategorien, die wir auf die Geschichte anwenden, sind: die Kategorie der Veränderung überhaupt, die Kategorie der Verjüngung des Geistes, der Läuterung und Verarbeitung seiner selbst und die Kategorie der Vernunft. Die abstrakte Veränderung, die in der Geschichte vor sich geht, enthält zugleich einen Fortgang zum Besseren, Vollkommenen, der Gang der Geschichte ist ein Fortschreiten. Dadurch unterscheidet sich die geistige Welt von der bloßen Natur, daß dem Geistigen eine wirkliche Veränderungsfähigkeit, ein Trieb der Perfektibilität eigentümlich ist und daß es da wirkliche Neuschöpfungen gibt. Die Dinge der Natur besitzen einen stabilen Charakter, alle Veränderungen haben da eine untergeordnete Bedeutung. „Die Veränderungen in der Natur, so unendlich mannigfaltig sie sind, zeigen nur einen Kreislauf, der sich immer wiederholt; in der Natur geschieht nichts Neues unter der Sonne, und insofern führt das so vielformige Spiel ihrer Gestaltungen eine Langeweile mit sich“<sup>1)</sup>. Aber der bloße Begriff der Perfektibilität oder derjenige des Fortschritts im Sinne des 18. Jahrhunderts genügt für Hegel nicht. Er betont, daß nicht nur das Moment der Veränderung, sondern auch das des Bestandes Beachtung verdiene, und außerdem tadelt er, daß der Begriff des Fortschritts zu sehr im bloß quantitativen Sinn einer Vermehrung der Kenntnisse und der Bildung genommen werde, während doch die Produktionen des Geistes als qualitative Änderungen angesehen werden müßten. Für den Begriff der Entwicklung des Geistes ist es weiter wesentlich, daß der Entwicklung eine „innere Bestimmung, eine an sich vorhandene Voraussetzung“ zugrunde liegt, die sich zur Existenz bringt. Zwar auch den organischen Naturdingen kommt eine solche Entwicklung von innen heraus zu, das organische

<sup>1)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Ausgabe von Lasson), I, S. 100.

<sup>1)</sup> Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (Ausgabe von Lasson), I, S. 129.



Individuum produziert sich selbst, „es macht sich zu dem, was es an sich ist“, ebenso wie der Geist. Aber während im Organischen die Entwicklung sich auf unmittelbare Weise vollzieht, indem die an sich bestimmte Natur des Keimes zur Existenz gelangt, wird beim Geist der Übergang vermittelt durch Bewußtsein und Willen. Entwicklung ist da nicht ein ruhiges Hervorgehen, sondern ein harter, unendlicher Kampf des Geistes gegen sich selbst. Ferner ist die Entwicklung des Geistes nicht nur formale Entwicklung, sondern Hervorbringen eines Zwecks von bestimmtem Inhalt: und zwar liegt der Zweck im Begriff der Freiheit des Geistes. Die Weltgeschichte ist „die Auslegung des Geistes in der Zeit“, während sich im Raum die Idee als Natur darstellt. Für die Erscheinung der geistigen Gestaltungen ist es wesentlich, daß ihre Entwicklung in die Zeit fällt. Bei der Natur bedeutet die Erhaltung der Gattung nur „die gleichförmige Wiederholung derselben Weise der Existenz“; wenn man da eine Stufenleiter aufstellt, bleiben alle einzelnen Sprossen als nebeneinander existierend, nur der denkende Geist begreift da einen Zusammenhang. In der geistigen Welt aber spielt die zeitliche Folge der Gestaltungen eine ausschlaggebende Rolle, die höhere Gestaltung erscheint als Umarbeitung der vorigen, niedrigeren, die dadurch aufhört zu existieren.

Das Fortschreiten in der Weltgeschichte nun stellt sich als Stufenfolge des Bewußtseins dar. Die erste Stufe ist die der unmittelbaren Natürlichkeit des Geistes, die zweite die des partiellen Heraustretens in das Bewußtsein seiner Freiheit, die dritte Stufe die der Erhebung zur allgemeinen Freiheit, zum Selbstbewußtsein. Hegel charakterisiert die Stufen auch in mehr empirisch-bildlicher Weise: die erste Stufe ist gleichsam die des Kindesalters, der Einheit des Geistes mit der Natur, diese Stufe ist in der orientalischen Welt vorhanden; die zweite Stufe, die der Trennung, tritt in zwei Formen hervor, im Verhältnis des Jünglingsalters des Geistes, wo der Geist eine Freiheit für sich hat, die aber noch nicht mit der Substantialität verbunden ist (in der griechischen Welt) und im Verhältnis des Mannesalters des Geistes, wo das Individuum seine Zwecke für sich hat, aber im Dienste eines Allgemeinen, des Staates, stehen muß und der Gegensatz der Persönlichkeit und der Ansprüche des Allgemeinen sich geltend macht (in der römischen Welt); die dritte Stufe oder das vierte Zeitalter (da die zweite Stufe zwei Zeitalter umfaßt) ist die christlich-germanische Welt, wo das Individuum substantielle Freiheit in sich hat, wo subjektiver und objektiver Geist versöhnt sind. Bezeichnenderweise deutet Hegel darauf hin, daß man dieses vierte Zeitalter nicht ohne weiteres „das Greisenalter des Geistes“ heißen könne, denn der Vergleich mit dem Individuum versage da. Während das Individuum als endlich vergehe, kehre der Geist zurück zu seinen Begriffen. Man kann schon daraus ersehen, wie töricht die Meinung ist, Hegel habe in seiner eigenen Zeit einfach den Abschluß erblickt. Der Hegelsche Stufengang würde durchaus Erweiterungen oder andersartige Zusammenfassungen in empirischer Hinsicht zulassen. Hegel unterscheidet auch sehr wohl zwischen den apriorischen Grundlagen seiner Geschichtsphilosophie und der empirischen Ausführung. Es ist daher kein Einwand gegen die Hegelsche Geschichtsphilosophie, wenn man auf empirische Fehler und Versehen hinweist, wenn man Mängel in der Beurteilung empirischer Einzelheiten oder auch in der Feststellung empirischer Zusammenhänge entdeckt. Zweifellos war Hegel kein empirischer Geschichtsforscher, wenn es auch bemerkenswert ist, welche Menge von Einzelkenntnissen er auf historischem Gebiet besitzt. Aber Sinn für das Wesen der Geschichte und ihre philosophischen Grundlagen kann man ihm nicht absprechen. Hegels „Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte“ bilden einen unstreitig genialen Entwurf einer systematischen Geschichtsphilosophie, und auch wenn man den metaphysischen Unterbau nicht annimmt, findet man darin genug an tief sinnigen Erkenntnissen vom Wesen der Geschichte. Der metaphysisch-idealistische Charakter von Hegels Geschichtsphilosophie führt doch nicht zu dogmatischer Vergewaltigung, wie sie die mittelalterliche Geschichtsphilosophie zeigt, und führt auch nicht zu rationalistischer Konstruktion, wie sie im 18. Jahrhundert beliebt war, sondern es gelingt Hegel in der Tat, der Lebendigkeit des geschichtlichen Prozesses gerecht zu werden und doch einen Sinn, einen Logos in diesem Werden zu erblicken.

Hegel hat die Probleme der Geschichtsphilosophie als solche erfaßt, und seine Problemstellungen wie auch seine Lösungen haben weit über den Bezirk der Philosophie des Idealismus in der verschiedensten Form bis auf unsere Zeit gewirkt. Im einzelnen läßt sich kaum noch verfolgen, in wie vielerlei Gestalt Gedanken Hegels auch die Geschichtsschreibung und Geschichtswissenschaft befruchtet haben. Wenn man nur bedenkt, daß Historiker wie Leo und Duncker, aber auch Ranke und Droysen irgendwie von Hegelscher Gedankenwelt beeinflußt sind, auch wenn sie zum Teil sich gegen Hegel wenden, läßt sich ahnen, wie nachhaltig die direkte und indirekte Weiterwirkung dieser Ideen gewesen ist<sup>1)</sup>.

Die Geschichtsphilosophie des Idealismus hat in Hegel ihre glänzendste systematische Ausgestaltung gefunden. Aber auch andere geschichtsphilosophische Tendenzen machen sich im 19. Jahrhundert geltend. So wirkt die organologische kulturgeschichtliche Auffassung Herders weiter. Die Humanitätsidee wird im Sinne des deutschklassischen Humanismus von Wilhelm von Humboldt (1767—1835) weitergebildet. Im Unterschied von Herder tritt da ein starker Individualismus hervor, der sich am radikalsten schon in Humboldts Jugendschrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792 verfaßt) äußert. Als Zweck des Menschen wird „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ hingestellt. Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre nach Humboldt dasjenige, „in dem jedes nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte“. Die Bedeutung des Staates wird stark eingeschränkt. Später tritt bei Humboldt die Humanitätsidee in den Vordergrund, die aber auch eine ästhetisch-individualistische Färbung erhält. In der Individualität liegt ihm das Geheimnis alles Daseins. Am Humanitätsideal stellt Humboldt die Momente der Universalität, der Individualität und der Totalität fest. Auch das Ziel der Geschichte muß natürlich in der Verwirklichung der Humanitätsidee gesehen werden. In seiner Abhandlung „Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers“ (1822) weist Humboldt im Sinne einer geisteswissenschaftlichen Psychologie auf psychologische Voraussetzungen des Geschichtsschreibers hin, betont er, wie dazu nicht der bloße Intellekt genüge, sondern die ganze Seele dabei beteiligt sei, wie eine seelische Einfühlung in die Vergangenheit erforderlich sei, dem Rationalismus gegenüber hebt er die irrationalen Faktoren im Geschichtlichen hervor. Auch er läßt „Ideen“ in der Geschichte walten, aber die Ideen können seiner Ansicht nach „nur an den Begebenheiten“ selbst erkannt werden. Das Geschehene ist nur zum Teil sinnlich wahrnehmbar und erscheint als Stückwerk, es muß das Übrige „hinzu empfunden, geschlossen, erraten“, Zusammenhänge müssen hergestellt werden. Mit dem Dichter zeigt der Geschichtsschreiber eine gewisse Verwandtschaft, aber im Unterschied von jenem ordnet er die Phantasie der Erfahrung und der Ergänzung der Wirklichkeit unter. Ein feinsinniges Verständnis empirisch-geschichtlicher Methode tritt da zutage, wie es sich auch in Humboldts sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zeigt.

<sup>1)</sup> Die geschichtsphilosophischen Voraussetzungen der großen deutschen Historiker des 19. Jahrhunderts sind ziemlich komplizierter Natur, da gerade die bedeutenden empirischen Historiker von verschiedenen Seiten her gelegentliche philosophische Anregungen erfahren haben. Eingehende Analysen dieser Voraussetzungen fehlen vielfach noch. Mir kommt es hier auf die Hervorhebung der großen geschichtsphilosophischen Richtungen an.

Auch Schleiermacher (1768—1834) ist ein Vertreter der organologischen Auffassung, hat sie aber in geschichtsphilosophischer Hinsicht nicht weiter ausgebildet. Eine große Rolle spielt der Begriff eines organisch gedachten Volksgeistes oder Gesamtgeistes in der deutschen historischen Schule, bei Männern wie Adam Müller, Savigny, Grimm u. a. Auch diese Männer stehen mit der Philosophie des deutschen Idealismus und vor allem auch mit der Romantik noch in Zusammenhang. Sie unterscheiden sich durch ihre geistig-kulturellen Tendenzen von den späteren Vertretern eines naturwissenschaftlich-soziologischen Organismusbegriffs. Die geistig-organologische Geschichtsauffassung im Sinne Herders hat dann einen feinsinnigen Weiterbildner noch in Hermann Lotze (1817—1881) mit seinem „Mikrokosmos“ (3 Bände, 1856—1864) gefunden.

Im völkerpsychologischen Sinn ist die organologische Auffassung durch Lazarus und Steinthal weitergebildet worden.

Die großen deutschen Historiker des 19. Jahrhunderts sind in geschichtsphilosophischer Hinsicht fast alle in dieser oder jener Weise von Lehren des deutschen Idealismus abhängig. Wohl lehnt Leopold von Ranke apriorische Konstruktionen mit Entschiedenheit ab, aber er findet doch Ideen, geistige Kräfte im geschichtlichen Leben, und diese Ideen haben letzten Endes auch einen metaphysischen Sinn. Schon in dem Aufsatz „Die großen Mächte“ von 1833 betont er, daß die Weltgeschichte nicht ein „zufälliges Durcheinanderstürmen, Übereinanderherfallen, Nacheinanderfolgen der Staaten und Völker“ darbierte. Es seien „Kräfte, und zwar geistige, Leben hervorbringende, schöpferische Kräfte, selber Leben“, es seien „moralische Energien“, die wir in ihrer Entwicklung erblickten. Und wenn sich diese geistigen Kräfte auch nicht rational-begrifflich bestimmen ließen, so könne man sie doch „anschauen, wahrnehmen“, man könne sich „ein Mitgefühl ihres Daseins“ erzeugen. Ihren historischen Gang schildert Ranke so: „Sie blühen auf, nehmen die Welt ein, treten heraus in dem mannigfaltigsten Ausdruck, bestreiten, beschränken, überwältigen einander: in ihrer Wechselwirkung und Aufeinanderfolge, in ihrem Leben, ihrem Vergehen oder ihrer Wiederbelebung, die dann immer größere Fülle, höhere Bedeutung, weiteren Umfang in sich schließt, liegt das Geheimnis der Weltgeschichte.“ Wenn Ranke metaphysische oder ethische Fortschrittskonstruktionen verwirft, so glaubt er doch Ideen einer immanenten historischen Entwicklung aufweisen zu können. Die Geschichte der Menschheit stellt sich ihm, wie er in der Vorrede zu seiner „Weltgeschichte“ sagt, in den Nationen selbst dar. Es gibt ein historisches Leben, „welches sich fortschreitend von einer Nation zur anderen, von einem Völkerkreis zum anderen bewegt“. Auch in der Vorlesung „Über die Epochen der neueren Geschichte“ tritt die Hineigung von Rankes Geschichtsbetrachtung zur Geschichtsphilosophie zutage.

Ausgesprochene geschichtsphilosophische Grundgedanken eines Historikers finden sich in Joh. G. Droysens „Grundriß der Historik“. Wohl wendet sich Droysen gegen spekulativ-idealistische, aber auch gegen positivistische und auch gegen skeptizistische geschichtsphilosophische Ansichten. Er stellt sich auf den Standpunkt der empirischen Geschichtswissenschaft, über deren Wesen und

Aufgaben er sich Klarheit verschaffen will. Am ehesten weiß er sich eins mit Wilhelm von Humboldt, den er einen „Bacon für die Geschichtswissenschaften“ nennt. Aber Einflüsse der ganzen geistigen Bewegung des deutschen Idealismus, besonders Einflüsse von Hegel und Schleiermacher, lassen sich nicht verleugnen<sup>1)</sup>. Bedeutsam ist, wie Droysen Natur und Geschichte gegenüberstellt. Als Natur begreifen wir die Erscheinungswelt unter der Anschauungsform des Raumes, Geschichte ist die Zusammenfassung der Erscheinungen unter dem Gesichtspunkte des Nacheinanders, des Fortschritts in der Zeit. In stets fortschreitender Steigerung erscheint aber nur das Menschliche, und dessen Summierung ist die sittliche Welt. So ist Geschichte — ganz im Sinne des deutschen Idealismus — „die sittliche Welt unter dem Gesichtspunkte ihres Werdens und Wachsens betrachtet“, sie ist „das Wissen der Menschheit von sich, ihre Selbstgewissheit“, ja mit metaphysischer Wendung heißt es: „Das geschichtliche Ganze ist ein Sonnenstäubchen in der Theophanie.“ Scharfsinnige Ausführungen macht Droysen über die Prinzipien und die Methode der Geschichtswissenschaft. Er betont, daß die Geschichtswissenschaft ebensowenig wie die Naturwissenschaft eine photographische Abbildung der Wirklichkeit liefere, daß beide vielmehr „Betrachtungsweisen des menschlichen Geistes“ seien. Das Wesen der historischen Methode charakterisiert er — hierin ein Vorläufer Diltheys — als „Verstehen“, er hebt den intuitiven Charakter des Verstehens hervor, weist darauf hin, daß wir nur Menschen und menschlichen Äußerungen gegenüber „uns unmittelbar gleich“ fühlten und nur sie ganz verstünden, während uns Tier, Pflanze und die unorganische Welt nur zum Teil verständlich seien. Dem Verstehen stellt er die naturwissenschaftliche Kausalerklärung gegenüber. „Die historische Forschung will nicht erklären, d. h. aus dem Früheren das Spätere als notwendig und bloße Wirkung ableiten, sondern verstehen“ (§ 37).

Den Gegensatz zu der gewaltigen Strömung des deutschen Idealismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildet die Richtung des Positivismus, die sich zuerst in Frankreich und England ausbildet, um dann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich auch in Deutschland stärker bemerkbar zu machen. Wenn auch keineswegs der Begründer, so doch der eigentliche Systematiker der positivistischen Philosophie ist Auguste Comte (1798—1857). Ein direkter Vorläufer Comtes war der Graf Saint-Simon (1760—1825), der eine historische, naturgesetzliche Entwicklung der gesellschaftlichen Phänomene bis hin zum Zustand einer science positive konstruiert und sich dabei einer genetisch-soziologischen Betrachtungsweise bedient, bei der die ökonomischen Faktoren hervorgehoben werden, aber auch die geistigen Ideen nicht ganz ausgeschaltet sind, der glaubt, aus den koordinierten Tatsachen „allgemeine Gesetze“ gewinnen und die Zukunft geradezu berechnen zu können. Comte sucht nun in seinem ausführlichen Hauptwerk, dem „Cours de philosophie positive“ (6 Bände, 1830—1842) die Naturgesetze der Entwicklung des gesellschaftlichen

<sup>1)</sup> Vgl. jetzt auch Ernst Meister, Die geschichtsphilosophischen Voraussetzungen von J. G. Droysens Historik, *Histor. Vierteljahrsschrift*, 23. Jahrg., 1926, S. 25 ff.

und geschichtlichen Lebens bis zum Endzustand hin genauer zu bestimmen und eine Hierarchie der Wissenschaften aufzustellen, in der die Soziologie eine hervorragende Rolle spielt.

Die Wissenschaften haben nach Comte die Aufgabe, Gesetze der Erscheinungen zu finden, die Tatsachen in eine gesetzmäßige Ordnung zu bringen, und zwar ist die gesetzmäßige Ordnung eine Naturgesetzlichkeit. Im System der Wissenschaften ergibt sich logisch und historisch eine aus der anderen. Am Anfang steht die Mathematik, die sich mit allgemeinen einfachen Objekten beschäftigt, es folgt die Astronomie, an dritter Stelle stehen Physik und Chemie, darauf folgt die Biologie und dann kommt als letzte, konkreteste und komplizierteste Wissenschaft die soziale Physik oder Soziologie. Schon in dieser Aufzählung tritt die Bevorzugung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise zutage. Die Soziologie steht in enger Beziehung auch zu den Wissenschaften von der unorganischen Natur, sofern die astronomischen, chemischen und physikalischen Bedingungen, unter deren Herrschaft sich die Entwicklung vollzieht, untersucht werden müssen. Comte ist ein Vorläufer der Milieutheorie, wie sie nachher besonders von Hippolyte Taine ausgebildet worden ist, er macht aber weder das Individuum noch die Gesellschaft ganz zu einem Produkt des Milieus. Die äußeren Einflüsse wirken nach ihm nicht für sich, sondern nur in Verbindung mit andern, und sie verändern nicht die Grundgesetzlichkeit der sozialen Entwicklung, sondern beeinflussen nur „die effektive Schnelligkeit“ der Gesamtentwicklung oder ihrer einzelnen Hauptphasen. Ihre direkten Grundlagen hat die Soziologie in der Wissenschaft von der organischen Natur, der Biologie. Allerdings leitet Comte die soziologische Erkenntnis nicht einfach aus der Biologie ab und konstruiert er soziale Entwicklungsstufen nicht ohne weiteres biologisch, wie das später öfters geschehen ist. Für die Anfangsglieder der sozialen Entwicklung hält er eine Deduktion aus der biologischen Theorie vom Menschen für möglich, da hier die historische Forschung noch unmöglich ist oder zu mangelhaften Resultaten führen würde. Aber bei späteren Stadien muß man die tatsächliche Entwicklung nicht a priori bestimmen, sondern sie nach unmittelbaren und besonderen Beobachtungen studieren. Das ist nur durch historische Analyse möglich, der die biologischen Angaben nur noch zur Aushilfe und zur Kontrolle dienen. Comte warnt vor blinder Nachahmung des biologischen Verfahrens. Wohl kommen in der Soziologie wie in der Biologie die drei Hauptmethoden, diejenige der reinen Beobachtung, diejenige des Experiments und diejenige der Vergleichung zur Anwendung. Aber für die Soziologie ist am wichtigsten der letzte Teil der vergleichenden Methode, nämlich die historische Methode, die der Soziologie ihren philosophischen Grundcharakter verleiht. Der wesentliche Sinn der historischen Methode besteht „in rationeller Benutzung der sozialen Serien“, d. h. in einer fortschreitenden Würdigung der verschiedenen Zustände der Menschheit, die die stete Zunahme jeder Anlage im Zusammenhang mit einer unbestimmten Abnahme der entgegengesetzten zeigt, was wissenschaftlicher Voraussicht nach das schließliche Übergewicht der einen zur Folge hat<sup>1)</sup>.

Comte will nun einmal die Gesetzmäßigkeit des Nebeneinanders der sozialen Erscheinungen untersuchen, das ist Aufgabe der sozialen Statik, dann aber auch die Gesetzmäßigkeit des Nacheinanders, mit der sich die soziale Dynamik befaßt. Die Grundgesetze des sozialen Fortschritts soll die soziale Dynamik feststellen, und zwar hinsichtlich der Richtung wie hinsichtlich der Schnelligkeit der Evolution. Die soziale Entwicklung bildet dabei nach Comte nur den äußersten Abschnitt eines allgemeinen Fortschritts, „der sich ohne Unterbrechung durch das ganze lebende Reich von den bloßen Pflanzen und den niedrigsten Tieren aus fortsetzt, dann aufsteigt bis zu den Vögeln und Säugetieren und bei diesen sich allmählich zu den Fleischfressern und Affen erhebt.“ Dabei tritt im Laufe der Entwicklung das Übergewicht der organischen Funktionen mehr und mehr zurück, dagegen gewinnen intellektuelle und

<sup>1)</sup> A. Comte, Soziologie (deutsch von V. Dorn, Jena 1907/11), I, S. 334.

moralische Funktionen immer mehr einen vitalen Einfluß. Bei der Menschheit liegt so der Hauptwert auf der intellektuellen Entwicklung in der Geschichte des menschlichen Geistes. Die Entwicklung der Gattung wie die der Individuums — Comte hat bereits ausgesprochen, daß die individuelle Entwicklung in rascherer Reihenfolge die Hauptphasen der sozialen Entwicklung reproduziere — muß damit enden, nach ausreichender vorheriger Übung all unserer Fähigkeiten schließlich der Vernunft einen Vorrang einzuräumen.

Das Grundgesetz des unvermeidlichen Fortschritts des menschlichen Geistes ist nun nach Comte das sogenannte Dreistadiengesetz, das die beständige Grundlage für die ganze historische Analyse bilden muß. Die drei Stadien, die in strenger Gesetzmäßigkeit aufeinander folgen, sind das theologische, das metaphysische und das positive Stadium. Sie stellen nicht bloße Zeitalter dar, sondern notwendige Entwicklungsstufen, die im Großen wie im Kleinen sich äußern. Ganze Kulturen machen diese Stadien durch, ebenso aber auch die einzelnen Wissenschaften, jede Erkenntnis durchläuft sie. Für das theologische Stadium ist charakteristisch, daß da die Welt durch Zuhilfenahme übersinnlicher Wesen als Ursachen erklärt wird (dieses Stadium entwickelt sich wieder in drei Stufen, denen des Fetischismus, des Polytheismus und des Montheismus). Das metaphysische Stadium ist wesentlich kritisch oder negativ gerichtet, bedeutet die Epoche des revolutionären Übergangs: in ihm werden abstrakt-metaphysische Zwecke, Kräfte oder Ideen als Ursachen angenommen (die beiden Phasen dieses Stadiums sind nach Comte der Protestantismus und der Deismus). Im positiven Stadium sucht man die Erscheinungen wissenschaftlich zu zergliedern und natürliche Gesetze aufzufinden. Bei der ganzen Konstruktion der Entwicklung würdigt Comte stets das Ineinander der intellektuellen, moralischen, religiösen und materiellen Momente, sucht er die gegenseitige Abhängigkeit der verschiedenen Faktoren voneinander zu bestimmen. Die materielle Entwicklung geht ebenso ihren gesetzmäßigen Gang wie die intellektuelle und muß dieser entsprechen. Für das positive Stadium, das in der Entwicklung eines vernunftgemäßen und friedliebenden Regimes gipfelt, ist wichtig die Unterscheidung der drei grundlegenden Ordnungen: der industriellen oder praktischen, der ästhetischen oder poetischen und der wissenschaftlichen oder philosophischen, die auf drei allgemeinen Bedürfnissen und Fähigkeiten beruhen und drei allgemeinen Gesichtspunkten (denen des Guten, des Schönen und des Wahren) entsprechen, unter denen jeder Gegenstand zu betrachten ist. Innerhalb des positiven Stadiums lassen sich fünf Phasen unterscheiden, in denen die einzelnen Wissenschaften ihrer Rangordnung nach dominieren: die mathematische, die astronomische, die physikalisch-chemische, die biologische und die soziologische Phase. Comte glaubt, daß sein Evolutionsgesetz mit vernünftiger Sicherheit angewandt werden könne, um die gesamte Zukunft mit der ganzen Vergangenheit zu verbinden. Die positive Vorhersehung bildet ihm ja das Hauptmerkmal der wirklichen Wissenschaft.

Bei Comte wird die Geschichtsphilosophie zur Soziologie. Gesetze des sozialen Fortschritts werden gesucht, und diese gelten durchaus als Naturgesetze. Die sozialen Faktoren werden einseitig hervorgehoben. Damit wird das geschichtliche und kulturelle Leben zweifellos nicht genügend in seiner Eigenart gegenüber dem bloß naturhaften Dasein begriffen. Eine stark mechanische Betrachtungsweise tritt da hervor, deren Anwendungsmöglichkeit auf die Geschichte recht zweifelhaft ist. Aber die naturalistische soziologische Anschauung, wie sie bei Comte ausgebildet ist, hat namentlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts viel Verbreitung gefunden und auch auf die Geschichtsphilosophie und die Geschichtswissenschaft ihren Einfluß ausgeübt. Fast alle naturalistisch eingestellten Soziologen und Geschichtsphilosophen bis auf Paul Barth übernehmen direkt oder indirekt Gedanken gut aus Comtes

Soziologie. Gewiß haben diese Soziologen das Verdienst, die Bedeutung der Faktoren des Gesellschaftslebens auch für die Geschichte hervorgehoben zu haben, aber sie begehen doch prinzipielle Fehler, wenn sie die Geschichtsphilosophie in die Soziologie auflösen, und zwar in mechanisch-naturalistische oder eine biologische Soziologie, die das Wesen der Geschichte weder in logisch-erkenntnistheoretischer noch in psychologischer Hinsicht gegenüber dem der Natur ausreichend bestimmen kann.

In England verlief die Richtung des Positivismus zum Teil unabhängig von Comte im Anschluß an positivistische Tendenzen, wie sie sich schon im 18. Jahrhundert bei David Hume und den Assoziationspsychologen geäußert hatten. John Stuart Mill (1806—1873) gab diesem psychologischen Positivismus eine logisch-erkenntnistheoretische Grundlage. Von Bedeutung für die positivistische Strömung war dann die Ausbildung der biologischen Evolutionslehre durch Darwin und Spencer. Während Darwin sich in der Hauptsache auf naturwissenschaftliche Fragestellungen beschränkte und seine Lehren erst von Anhängern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf die verschiedensten Gebiete, so auch auf Geschichte und Kultur, übertragen worden sind, besitzt bei Herbert Spencer (1820—1903) der Evolutionsgedanke von vornherein einen allgemeinen Weltanschauungscharakter.

Spencer sucht eine ganz allgemeingültige Entwicklungsformel aufzustellen: „Entwicklung (evolution) ist eine Integration des Stoffes unter begleitender Zerstreuung (dissipation) von Bewegung; hierbei geht der Stoff von einem Zustand relativ unbestimmter, unzusammenhängender Gleichartigkeit (homogeneity) in einen Zustand relativ bestimmter, zusammenhängender Ungleichartigkeit (heterogeneity) über und die zurückgebliebene Bewegung erleidet eine entsprechende Umformung.“ Auch in der Soziologie und der Geschichte muß dies Entwicklungsgesetz gelten: überall geht die Entwicklung von undifferenzierten zu differenzierten Zuständen. Viel stärker als Comte wendet Spencer die biologische Betrachtungsweise in der Soziologie an. Die Gesellschaft ist ihm ein Organismus, der nach Analogie des individuellen Organismus aufzufassen und biologisch zu interpretieren ist. Der soziale Organismus unterscheidet sich, wie Spencer meint, eigentlich nur durch das Fehlen eines einheitlichen Sensoriums von dem individuellen. Die überorganische Entwicklung, wie sie im Leben der Gesellschaft zutage tritt und mit der sich die Soziologie beschäftigt, bildet eine Fortsetzung der organischen Entwicklung. Überorganische Erscheinungen entstehen da, wo koordinierte Tätigkeiten von Organismen vorhanden sind, durch die etwas Höheres entsteht als bloß kombinierte Anstrengungen der Erzeuger, durch die Resultate hervorgebracht werden, welche an Umfang alle durch bloß individuelle Tätigkeiten erreichbaren Resultate weit übertreffen. Auch die überorganische Entwicklung verläuft streng naturgesetzlich. Die soziale Evolution beginnt mit kleinen, einfachen Aggregaten, schreitet dann durch Verschmelzung mehrerer solcher Aggregate zu größeren; nachdem solche Gruppen sich fest verbunden haben, treten sie wieder mit gleichartigen zusammen und bilden noch größere Aggregate. So ordnen sich die Formen der Gesellschaften nach dem Grad ihrer Zusammensetzung in einfache, zusammengesetzte, doppelt-zusammengesetzte und dreifach-zusammengesetzte. Die Stufen der Zusammensetzung müssen der Reihe nach durchlaufen werden. „Kein einfacher Stamm wird durch bloßes Wachstum zu einer Nation und keine große Gesellschaft entsteht durch unmittelbare Vereinigung kleinster Gesellschaften“. Spencer unterscheidet dann auch noch die Gesellschaften nach den Verschiedenheiten der vorwiegenden sozialen Tätigkeit und den daraus entspringenden Unterschieden der Organisation. Danach ergeben sich zwei Gesellschaftstypen: in dem einen ist die Organisation zu Zwecken des Angriffs

und der Abwehr am stärksten ausgebildet, die Gesellschaft wird da durch ein zwangsweises Zusammenwirken zusammengehalten, das ist der militärische Typ; in dem anderen ist die dem Unterhalt dienende Organisation am meisten entwickelt, die Gesellschaft ist nach dem Grundsatz freiwilligen Zusammenwirkens aufgebaut, das ist der industrielle Typ, den Spencer als den höheren ansieht.

Wie der Positivismus die Geschichtsschreibung beeinflußt hat, ist hier nicht näher anzuführen. Von Comtes Anschauungen abhängig ist z. B. Th. H. Buckle mit seiner „History of Civilisation in England“ (1857—1861), wo stärker als bei Comte die Wirkung der intellektuellen Faktoren hervorgehoben, wo die Massenvorgänge in den Vordergrund gestellt werden und die Massenstatistik als Mittel zur Feststellung der Gesetze der Entwicklung gepriesen wird. In Frankreich wurde der Positivismus durch Hippolyte Taine mit seiner Milieutheorie und durch verschiedene Soziologen für die Geschichte fruchtbar gemacht. In Deutschland zeigen sich die Einflüsse des Positivismus z. B. noch bei Karl Lamprecht.

Als eine selbständige Abart der positivistischen Geschichtsauffassung erscheint die ökonomisch-materialistische Geschichtsauffassung, wie sie sich in Deutschland im Gegensatz zu Hegels idealistischer Geschichtsphilosophie ausgestaltet hat und als deren Urheber Karl Marx (1818—1883) und Friedrich Engels (1820—1895) anzusehen sind.

Eigentlich ist, daß Marx die dialektische Methode von Hegel übernimmt, aber sie in ökonomisch-materialistischem Sinn umdeutet. Nicht das Bewußtsein bestimme, wie Hegel meinte, das Sein, sondern das gesellschaftliche Sein bestimme das Bewußtsein der Menschen, und zwar seien die wirtschaftlichen, materiellen Momente die wesentlichen. „Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt.“ Die ökonomische Struktur der Gesellschaft stellt die „reale Basis“ dar, auf der sich „ein juristischer und politischer Überbau“ erhebt. Der Verlauf der Geschichte ist infolgedessen nicht idealistisch zu begreifen, weder Ideen noch Persönlichkeiten sind die maßgebenden Faktoren, sondern nur die ökonomischen Verhältnisse, deren Reflex dann die intellektuellen Erscheinungen bilden. Die wirtschaftlichen Grundlagen ändern sich, sie entwickeln sich mit naturgesetzlicher Notwendigkeit. Dabei entstehen Konflikte zwischen den sich ändernden wirtschaftlichen Grundlagen und der Rechtsordnung, die nicht gleich sich mitändert, da sie in der Hand der die Produktionsmittel beherrschenden Klasse liegt, und dadurch ergeben sich Klassenkämpfe. Die ganze Geschichte ist eine „Geschichte von Klassenkämpfen“, Gegensätze wie die von Patriziern und Plebejern, Freien und Sklaven, Herrschenden und Unterdrückten treten hervor. Auch das heute herrschende Wirtschaftssystem, das des Kapitalismus, geht mit unerbittlicher Notwendigkeit seinem Ende entgegen und wird abgelöst von der sozialistischen Wirtschaftsordnung. „Die Zentralisation der Produktionsmittel und die Vergesellschaftung der Arbeiter erreichen einen Punkt, wo sie unverträglich werden mit ihrer kapitalistischen Hülle. Sie wird gesprengt. Die Stunde des kapitalistischen Privateigentums schlägt. Die Expropriateurs werden expropriert.“ In der Ansicht darüber, wie der Übergang sich vollzieht, ob durch revolutionäre Gewalt oder auf dem Weg einer allmählichen ruhigen Evolution, scheiden sich Richtungen des Sozialismus. Der Zukunftszustand soll kein Staat mehr sein, sondern eine freie Gesellschaftsassoziation. Engels hat in seiner Schrift „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates“ (1884) besonders betont, daß der Staat nur auf einer bestimmten Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der Spaltung in Klassen notwendig verbunden war, berechtigt sei. Es habe vorher Gesellschaften gegeben, die keine Staatsgewalt besaßen. Und mit der Entwicklung der sozialistischen Produktionsweise sterbe der Staat schließlich mit



Notwendigkeit ab, an die Stelle der Regierung über Personen trete die „Verwaltung von Sachen und die Leitung von Produktionsprozessen.“

Auch über die Kreise, die sich zum Sozialismus bekennen, hinaus hat diese ökonomisch-materialistische Lehre mit ihrer Geschichtskonstruktion gewirkt. Die logisch-dialektische Methode, die aus dem Idealismus stammte, ist dabei vielfach nicht beibehalten worden, auch nicht in der Form, in der sie bei Marx erscheint. Man sah vielmehr die Hervorhebung der materiellen, ökonomischen Faktoren als das Wesentliche an, und ebenso erschien die kollektivistische Auffassung, auch abgesehen von den speziell sozialistischen Tendenzen, als wichtig.

Das 19. Jahrhundert durchzieht eine starke Lebensanschauungsströmung des Kollektivismus oder Sozialismus, die sich in den verschiedensten Formen äußert. Das Problem der Gesellschaft erhob sich seit der französischen Revolution mit Macht. Soziale Interessen und Tendenzen erhalten eine besondere Wertung gegenüber den individuellen, das Individuum erscheint als bedingt durch soziale Zustände, durch wirtschaftliche Formen, durch das Milieu. Die „Masse“ wird als Faktor des geschichtlichen Lebens betrachtet. Aber diesem Kollektivismus oder Sozialismus steht gegenüber auch eine Richtung des Individualismus, und gerade das Nebeneinander dieser beiden Richtungen, die sich bekämpfen und doch auch gegenseitig beeinflussen, ist charakteristisch<sup>1)</sup>. Der neue Individualismus des 19. Jahrhunderts tritt schon in der Romantik auf, wo der Wert der Individualität gerade als des Besonderen, Unvergleichbaren, Einmaligen, nicht rational zu Erfassenden betont wird. Bei Friedrich Schlegel und bei Schleiermacher z. B. ist dieser Individualismus ausgeprägt. Er erhält später seine wirksamste philosophische Form bei Nietzsche, zum theoretischen Anarchismus wird er bei Max Stirner. Diese philosophischen Lebensanschauungsrichtungen haben natürlich auch ihren Einfluß auf die Geschichtsauffassung ausgeübt, in der ja der Gegensatz von kollektivistischer und individualistischer Betrachtungsweise eine maßgebende Bedeutung besitzen muß.

Eine individualistische Geschichtsauffassung hat im Anschluß an Lehren des deutschen Idealismus, besonders Fichtes, der Engländer Thomas Carlyle (1795—1881) mit seinem Werk „On heroes, hero worship and the heroic in history“ (1841) vertreten. Die individualistische Geschichtsphilosophie Carlyles hat eine metaphysisch-religiöse Grundlage. Die Geschichte ist ihm wie die ganze Welt Erscheinung oder Symbol des Göttlichen. Er unterscheidet in geschichtsphilosophischer Hinsicht Zeiten des gesunden Glaubens und Zeiten des Unglaubens. Die Entwicklung vollzieht sich ihm ähnlich wie bei Fichte in fünf Stufen: auf die Zeit des Glaubens als erste Stufe folgt die Stufe des beginnenden Zweifels, dann die des vollendeten Zweifels, darauf diejenige eines beginnenden und schließlich diejenige eines vollendeten neuen Glaubens. Als die treibenden Faktoren der Kulturentwicklung erscheinen die Individuen, die Helden, die neue Epochen der Kultur einleiten. Die Persönlichkeiten der Helden verherrlicht darum Carlyle, höchste Heldenverehrung fordert er.

<sup>1)</sup> Vgl. darüber mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“ (Stuttgart 1922), S. 93 ff.

In Deutschland hat gegen Ende des 19. Jahrhunderts die individualistische Lebensanschauungsrichtung sich besonders an Friedrich Nietzsche (1844 bis 1900) orientiert. Die ganze kulturelle Entwicklung wird bei Nietzsche nicht nach ihrem jeweiligen durchschnittlichen Niveau gewertet, sondern nach der in einzelnen Individuen erreichten Spitze. Das Ziel der Menschheit vollendet sich in den höchststehenden Einzelnen, es verwirklicht sich in den großen, schaffenden Genies, den Übermenschen wird es verwirklicht. Die individualistische Wertung wird hier also ganz in den Vordergrund gestellt. Durch die Betonung des aktiv-schöpferischen Momentes ist der Individualismus Nietzsches mehr auf die Zukunft als auf die Vergangenheit gerichtet.

Schon der junge Nietzsche, der noch unter dem Einfluß Schopenhauers steht, ist ein scharfer Bekämpfer des Historismus. 1874 veröffentlichte er als zweites Stück der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ die Abhandlung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“. Nicht gegen die Historie überhaupt wendet sich Nietzsche, aber gegen das Übermaß von Historie, er will zeigen, daß das Unhistorische ebenso wie das Historische „für die Gesundheit eines Einzelnen, eines Volkes und einer Kultur“ nötig sei, ja daß die Historie, sofern sie im Dienste des Lebens stehe, im Dienste einer „unhistorischen Macht“ stehe. Nur im Gefolge einer mächtigen neuen Lebensströmung, z. B. einer werdenden Kultur, sei historische Bildung „etwas Heilsames und Zukunfts-Verheißendes“. Aber Geschichte als reine Wissenschaft wäre eine Art von „Lebens-Abschluß und Abrechnung für die Menschheit“. Drei Arten von Historie unterscheidet Nietzsche: die monumentalische, die antiquarische und die kritische Historie. Alle drei Arten können dem Leben dienen, aber jede Art nur in einer bestimmten, ihrem Wesen entsprechenden Beziehung: die monumentalische Historie gehört dem Tätigen und Strebenden, die antiquarische dem Bewahrenden und Verehrenden, die kritische dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen. Das Übermaß an Historie aber ist in fünffacher Hinsicht dem Leben feindlich und gefährlich: 1. weil dadurch ein Kontrast zwischen Innerem und Äußerem erzeugt und infolgedessen die Persönlichkeit geschwächt werde; 2. weil dadurch die Einbildung entstehe, man besitze Gerechtigkeit in höherem Grade als jede andere Zeit; 3. weil dadurch die lebendigen Instinkte und Illusionen gestört werden; 4. weil dadurch der schädliche Glaube an das Alter der Menschheit und an die eigene Epigonenhaftigkeit gepflanzt werde, und 5. weil dadurch eine Zeit zur Stimmung der Selbstironie oder des Zynismus getrieben werde. Den unmittelbaren Lebenswert der Geschichte will Nietzsche also gewahrt wissen, und nur für die auf die Zukunft gerichteten, schaffenden Persönlichkeiten hat die Geschichte Lebenswert. „Die Geschichte wird nur von starken Persönlichkeiten ertragen, die schwachen löscht sie vollends aus“<sup>1)</sup>. Geschichte verstehen und auch Geschichte schreiben könne nur ein großer, schöpferischer Geist. „Nur aus der höchsten Kraft der Gegenwart dürft ihr das Vergangene deuten: nur in der stärksten Anspannung eurer edelsten Eigenschaften werdet ihr erraten, was in dem Vergangenen wissens- und bewahrenswürdig und groß ist.“ „Wer nicht einiges größer und höher erlebt hat als alle, wird auch nichts Großes und Hohes aus der Vergangenheit zu deuten wissen. Der Spruch der Vergangenheit ist immer ein Orakelspruch: nur als Baumeister der Zukunft, als Wissende der Gegenwart werdet ihr ihn verstehen“<sup>2)</sup>. Vom Standpunkt eines solchen aktiven, vorwärts schauenden Individualismus aus verwirft Nietzsche geschichtsphilosophische Konstruktionen, sowohl die theologische als die metaphysisch-idealistische als auch die positivistische. Er weist Lehren wie die von den Altersstufen der Menschheit, von einem Weltprozeß, von Gesetzen in der Geschichte ab, er bekämpft die Evolutionslehre und die kollektivistische Geschichtsauffassung. „Es wird

<sup>1)</sup> Nietzsche, Werke (Große Ausgabe), Bd. I (1899), S. 324.

<sup>2)</sup> Nietzsche, Werke (Große Ausgabe), Bd. I (1899), S. 336 f.

die Zeit sein, in der man sich aller Konstruktionen des Weltprozesses oder auch der Menschheitsgeschichte weislich enthält, eine Zeit, in der man überhaupt nicht mehr die Massen betrachtet, sondern wieder die Einzelnen, die eine Art von Brücke über den wüsten Strom des Werdens bilden.“ Die großen Individuen leben „zeitlos-gleichzeitig“ als eine Genialen-Republik, von der Schopenhauer bereits gesprochen hatte. Die Geschichte hat die Aufgabe, die „Mittlerin“ zwischen den großen Individuen zu sein „und so immer wieder zur Erzeugung des Großen Anlaß zu geben und Kräfte zu verleihen“. Aller geschichtsphilosophischen Spekulation, die einen Endzustand der Geschichte konstruiert, ruft er zu: „Nein, das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren“<sup>1)</sup>. Geschichte vom Standpunkt der Massen wird scharf abgelehnt. Die Massen schienen Nietzsche „nur in dreierlei Hinsicht einen Blick zu verdienen: einmal als verschwimmende Kopien großer Männer, auf schlechtem Papier und mit abgenutzten Platten hergestellt, sodann als Widerstand gegen die Großen, und endlich als Werkzeuge der Großen; im übrigen hole sie der Teufel und die Statistik!“ Wenn Buckle nach Bewegungsgesetzen der Massen mit Hilfe der Statistik sucht, so wird für Nietzsche mit solchen statistischen Feststellungen nur gezeigt, „wie gemein und ekelhaft uniform die Masse ist.“ Für ihn gilt der Satz: „So weit es Gesetze in der Geschichte gibt, sind die Gesetze nichts wert und ist die Geschichte nichts wert“<sup>2)</sup>.

Hier tritt der Charakter der individualistischen Geschichtsauffassung deutlich hervor. Man darf aber Nietzsches geschichtsphilosophische Gedanken nicht nur in dieser einen Abhandlung suchen. Vielmehr enthalten auch die späteren plutosophischen Lehren implizite mancherlei geschichtsphilosophische Momente. Die individualisierende Wertung macht sich überall in Nietzsches Philosophie stark geltend, das Suchen nach allgemeinen Gesetzen ist ihm nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der Natur verhaßt, in scharfem Gegensatz zu Kant, zur Naturwissenschaft, ja zu jeder nach Allgemeingültigkeit strebenden Wissenschaft wird das Einzelne, Konkrete, Individuelle in seiner Bedeutung gegenüber dem Allgemeinen hervorgehoben. Auf die großen, schöpferischen Individualitäten kommt es an. Daß er damit nicht das Individuum von aller historischen Bedingtheit einfach entlasten will, zeigt z. B. eine Stelle aus der „Fröhlichen Wissenschaft“. Wohl sagt Nietzsche: „Wir aber wollen die werden, die wir sind — die Neuen, die Einmaligen, die Unvergleichbaren, die Sich-selber-Gesetzgebenden, die Sich-selber-Schaffenden“. Aber als ein Charakteristikum des neuen Lebensgefühls sieht er an, daß eine solche individuelle Persönlichkeit „die Geschichte der Menschen insgesamt als eigne Geschichte zu fühlen weiß“, daß der neue Mensch als Held erscheint, der die ungeheure Summe von Gram tragen kann, der beim Anblick eines zweiten Schlachttages die Morgenröte und sein Glück begrüßt, „als der Mensch eines Horizontes von Jahrtausenden vor sich und hinter sich, als der Erbe aller Vornehmheit alles vergangenen Geistes, und der verpflichtete Erbe, als der Adligste aller alten Edlen und zugleich der Erstling eines neuen Adels, dessen Gleichen noch keine Zeit sah und träumte“<sup>3)</sup>. Also das Große, Vornehme der Vergangenheit soll gerade im Übermenschen konzentriert sein, der Übermensch ist als Individuum in seiner Individualität doch auch ein Repräsentant der Menschheit nach ihren höchsten Werten. Nicht um die Gattung Mensch als das Allgemeine handelt es sich dabei. Im „Willen zur Macht“ betont Nietzsche dem Darwinismus gegenüber: „Der Mensch als Gattung ist nicht im Fortschritt. Höhere Typen werden wohl erreicht, aber sie halten sich nicht. Das Niveau der Gattung wird nicht gehoben.“ Eine eigenartige geschichtsphilosophische Perspektive ergibt sich dann noch durch Nietzsches Lehre von der ewigen Wiederkunft des Gleichen, die mit dem aristokratischen Individualismus zusammenhängt. Diese Lehre hat für Nietzsche vor allem eine ethische Bedeutung, sie kennzeichnet die ungeheure Verantwortlichkeit des höheren

<sup>1)</sup> Nietzsche, Werke (Große Ausgabe), I, S. 364.

<sup>2)</sup> Nietzsche, Werke (Große Ausgabe), I, S. 367.

<sup>3)</sup> Nietzsche, Werke (Große Ausgabe), Bd. V, S. 259.

Menschen. „Man muß vergehen wollen, um wieder entstehen zu können, — von einem Tage zum anderen. Verwandlung durch hundert Seelen, — das sei dein Leben, dein Schicksal! Und dann zuletzt: diese ganze Reihe noch einmal wollen!“ Man darf Nietzsches Lehre von der ewigen Wiederkunft nicht einfach mit antiken naturphilosophischen oder religiösen Lehren von wiederkehrenden Weltperioden gleichsetzen, denn diesen Lehren fehlt das ethische Moment des Noch-einmal-Wollens, auf das es Nietzsche gerade ankommt.

Wie in der Weltanschauung und in der ganzen Kultur, so standen sich auch auf geschichtsphilosophischem Gebiet gegen Ende des 19. Jahrhunderts die verschiedenen Richtungen gegenüber, eine kritische Situation mußte dadurch entstehen, die erst ins Bewußtsein erhoben werden mußte, ehe man Wege zu ihrer Lösung beschreiten konnte.

## 6. Probleme der Geschichtsphilosophie in der Gegenwart.

**Literatur:** Allgemeine systematisch-geschichtsphilosophische Probleme werden behandelt vom Standpunkt des empirischen Historikers aus bei E. Bernheim, *Lehrbuch der historischen Methodik*; Th. Lindner, *Geschichtsphilosophie*, 4. Aufl., Stuttgart und Berlin 1921; Ed. Meyer, *Zur Theorie und Methodik der Geschichte*, Halle 1902; Jak. Burckhardt, *Weltgeschichtliche Betrachtungen*, 3. Aufl., Stuttgart 1909; Wilh. Bauer, *Einführung in das Studium der Geschichte*, Tübingen 1921; Ernst Meisner, *Moderne Geschichtswissenschaft*, Gotha 1924. Von philosophischer Seite sind besonders zu nennen: Rickert, *Probleme der Geschichtsphilosophie*; G. Mehlis, *Lehrbuch der Geschichtsphilosophie*; G. Simmel, *Probleme der Geschichtsphilosophie*; P. Barth, *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie*. Ferner O. Braun, *Geschichtsphilosophie* (im *Grundriß der Geschichtswissenschaft*, herausgegeben von A. Meister, Bd. I, Abt. 6); Herm. Schneider, *Philosophie der Geschichte*, Breslau 1923; Th. L. Haering, *Hauptprobleme der Geschichtsphilosophie*, Karlsruhe 1925. Weitere Literatur s. u. im Text.

### a) Logisch-erkenntnistheoretische und metaphysische Probleme. (Windelband, Rickert, Xénopol, Eucken u. a.)

Die Entwicklung der Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert brachte eine reiche Ausbildung der empirischen Methodik der Forschung mit sich, auf der die Möglichkeit ausgedehnter Einzeluntersuchungen beruhte. Wie in anderen Wissenschaften, so ergab sich auch hier mit der fortschreitenden Verbesserung und Erweiterung der wissenschaftlichen Methodik ein Spezialistentum, das die exakte Bearbeitung empirischer Einzelprobleme sich zum Ziel setzte. Immer schwieriger mußte ein Gesamtüberblick über das zu beherrschende Wissenschaftsgebiet werden, und immer mehr mußte allein auf dem Weg der Spezialisierung eine gründliche Durchdringung des Gebietes möglich erscheinen. Aber in der Geschichte war weniger als in den Naturwissenschaften eine Aufteilung des Reiches der Wissenschaft in eine Reihe relativ unabhängiger Kleinstaaten durchführbar. Ihrem Charakter als Geisteswissenschaft entsprechend mußte die Geschichtswissenschaft auch bei weitgehender Spezialisierung die Tendenz auf das Ganze bewahren, die Teile ließen sich da nicht voneinander loslösen, sondern mußten jeweils doch irgendwie unter dem Gesichtspunkt des Ganzen betrachtet werden. Allerdings mußte die spezialisierte Ausbildung der Methodik dahin führen, daß die Einheit der Wissenschaft gefährdet wurde, daß von Teilgebieten aus verschiedene Richtungen sich geltend machten, die das Ganze zu

beherrschen beanspruchten. Der Streit der einzelnen Richtungen aber mußte gerade wieder den Blick auf philosophische Prinzipienfragen lenken. Und wie so die historische Spezialforschung zu ihrer eigenen Sicherstellung eine Fundamentierung der Prinzipien der Wissenschaft forderte, so mußte auch eine neue Abgrenzung der Geschichtswissenschaft oder der Geisteswissenschaften überhaupt gegenüber den Naturwissenschaften notwendig werden — gerade angesichts der immer exakteren Ausgestaltung der Methodik in beiden Reichen der Wissenschaft. Das aber war natürlich nicht ohne philosophische Begründung möglich. Wie in anderen Wissenschaften, so mußte auch in der Geschichtswissenschaft im Laufe der Entwicklung eine Krisis entstehen, in der das Problem der Möglichkeit dieser Wissenschaft selbst akut wurde, in der aus den Bedürfnissen der Einzelwissenschaft selbst die Notwendigkeit ihrer Begründung im System der Wissenschaften erwuchs und das Verhältnis der Einzelwissenschaft zur Philosophie eine neue Bestimmung verlangte<sup>1)</sup>. Schien es eine Zeitlang, als machte die selbständige Entfaltung der empirischen Einzelwissenschaften in ihrer spezialisierten Form eine Philosophie als Allgemeinwissenschaft überhaupt überflüssig, so zeigte sich bald, daß die Einzelwissenschaften von sich aus auf philosophische Grundfragen stießen, die innerhalb des bloßen Einzelgebietes gar nicht lösbar waren.

Bei dieser Situation drängt die der Einzelwissenschaft immanente Philosophie zur systematischen Ausgestaltung. Diese Philosophie aber kann nicht mehr einen dogmatisch-spekulativen Charakter besitzen und kann keine Vergewaltigung der Einzelwissenschaften bedeuten, sondern sie muß aus dem Geiste kritischer Prüfung der Einzelwissenschaft selbst entsprungen sein. Das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie erfährt damit eine bedeutsame Wendung. Während die frühere Geschichtsphilosophie vielfach dogmatisch-metaphysische oder gar theologische Lehren auf die Geschichte anwandte und einen Schematismus bot, handelt es sich nun um eine Untersuchung der immanenten Voraussetzungen der Wissenschaft selbst. Probleme der Logik und der Erkenntnistheorie oder auch solche der Psychologie stehen jetzt also im Vordergrund. Damit erhält die Geschichtsphilosophie einen wissenschaftlichen Charakter und tritt in enge Beziehung zur Geschichtswissenschaft selbst. Bedeutsam war es, daß Wilhelm Dilthey in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1883) die eigentümliche Methode der Geisteswissenschaften gegenüber derjenigen der Naturwissenschaften zu bestimmen suchte und eine Kritik der historischen Vernunft forderte. Damit war eine erkenntnistheoretische Grundlegung der Geschichte als notwendig erkannt. Weiter versuchte Wilhelm Dilthey mit den Mitteln einer geisteswissenschaftlichen Philosophie das Wesen des historischen Verstehens zu ergründen. Historischer und philosophischer Sinn vereinten sich in Diltheys Person aufs glücklichste. Die

<sup>1)</sup> Vgl. zur allgemeinen Wissenschaftssystematik mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920), in dem S. 81 ff. unter Auseinandersetzung mit Wundt, Rickert, Husserl u. a. die Frage der Einteilung der Wissenschaften behandelt wird. Weiter vergleiche meinen Vortrag „Das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften“ (Halle 1919).

logischen Probleme der Geschichtsphilosophie wurden von Windelband und Rickert hervorgehoben, und damit trat die Geschichtslogik in den Mittelpunkt der Geschichtsphilosophie.

Welches sind die logischen und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der Geschichtswissenschaft? Nicht um die Materie handelt es sich dabei, sondern um die Form und Methode der Wissenschaft. Die frühere Geschichtsphilosophie hatte die Fragen der logischen Konstituierung der Geschichte nicht genügend berücksichtigt. Auch die Stellung der Geschichte im System der Wissenschaften war dadurch nicht hinreichend festgelegt. Wenn man die Geschichte der Gruppe der Geisteswissenschaften einordnete, so tat man das im Hinblick auf ihren materialen Inhalt, wie überhaupt der materiale Gesichtspunkt für die Scheidung von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften als maßgebend angesehen wurde. Demgegenüber hat Wilhelm Windelband in seiner Rektoratsrede über „Geschichte und Naturwissenschaft“<sup>1)</sup> von 1894 eine Einteilung der Erfahrungswissenschaften vom methodologischen Standpunkt aus versucht, indem er den formalen Charakter ihrer Erkenntnisziele zum Einteilungsprinzip machte. Das gemeinsame formale Merkmal der Erfahrungswissenschaften, denen Philosophie und Mathematik als rationale Wissenschaften gegenüberstehen, ist nach Windelband dies, daß sie sich nicht mit allgemeinen axiomatischen Voraussetzungen und logischer Richtigkeit zur Begründung ihrer Resultate begnügen, sondern noch dazu eine „Feststellung von Tatsachen durch Wahrnehmung“ verlangen. Leibniz' Unterscheidung der *vérités de raison* und der *vérités de fait* ist hier fruchtbar gemacht. Innerhalb der Erfahrungswissenschaften aber tritt ein methodischer Gegensatz auf, der nicht mit der üblichen materialen Entgegensetzung von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften zusammenfällt. Es ist der Gegensatz einer nomothetischen und einer idiographischen Verfahrensweise. Die eigenartige Methode der Naturwissenschaften, zu denen in diesem Sinn auch die naturwissenschaftlich verfahrenende Psychologie gehört, besteht in dem Feststellen, Sammeln und Verarbeiten der Erfahrungstatsachen zum Zweck, die allgemeine Gesetzmäßigkeit dieser Tatsachen zu finden; allgemeine, durch Abstraktion aus dem Besonderen gewonnene Naturgesetze bilden hier also das Ziel, generelle, apodiktische Urteile werden aufgestellt. Dieser Gruppe von empirischen Wissenschaften steht eine andere gegenüber, die gewöhnlich als diejenige der Geisteswissenschaften bezeichnet wird: hier soll methodisch „ein einzelnes, mehr oder minder ausgedehntes Geschehen, von einmaliger, in der Zeit begrenzter Wirklichkeit zu voller und erschöpfender Darstellung“ gebracht werden, „ein Gebilde des Menschenlebens, welches in einmaliger Wirklichkeit sich dargestellt hat“, soll „in dieser seiner Tatsächlichkeit reproduziert und verstanden“ werden<sup>1)</sup>; man sucht nicht nach allgemeinen Gesetzen, sondern nach individuellen Gestalten, nach geschichtlichen Tatsachen, man gelangt zu singularen, assertorischen Sätzen. Diese zweite Gruppe der Erfahrungswissenschaften ist im Hinblick auf ihre Methode als

<sup>1)</sup> Jetzt in Windelbands „Präludien“, Bd. II (5. Aufl., Tübingen 1915), S. 136 ff.

<sup>2)</sup> Windelband, Präludien (5. Aufl.), Bd. II, S. 144.

diejenige der historischen Disziplinen zu bezeichnen. Naturforschung und Geschichte stehen sich gegenüber, dieser formal-methodische Gegensatz bestimmt den Unterschied der beiden Wissenschaftsgruppen. Die Tendenz des Erkennens und Verwertens der Tatsachen ist in beiden Gruppen verschieden. Der Naturforscher geht vom Besonderen aus, aber für ihn hat nicht das einzelne gegebene Objekt schon als solches einen wissenschaftlichen Wert, sondern es gilt ihm nur als Spezialfall eines Gattungsbegriffes, er hebt daran die Momente hervor, die für die Gewinnung einer gesetzmäßigen Allgemeinheit wichtig sind, und abstrahiert unter dem Gesichtspunkt des Allgemeinen. Der Historiker dagegen muß seine Aufgabe darin sehen, „irgendein Gebilde der Vergangenheit in seiner ganzen individuellen Ausprägung zu ideeller Gegenwärtigkeit neu zu beleben“, er sucht ein einzelnes Ereignis oder eine zusammenhängende Reihe von Taten und Geschicken zu erfassen, das Leben eines Individuums oder eines Volkes, die Entwicklung dieses oder jenes Kulturgebietes in ihrer einmaligen Gestalt lebensvoll herauszuarbeiten; nicht auf Abstraktion kommt es dabei an, sondern auf „Anschaulichkeit, d. h. individuelle Lebendigkeit der ideellen Gegenwart für das Auge des Geistes“. Windelband weist darauf hin, daß der Historiker in dieser Hinsicht mit dem aus der Phantasie schaffenden Künstler verwandt sei und die geschichtlichen Wissenschaften sich so mit den belles lettres berührten.

Dem formalen Charakter der nomothetischen und der idiographischen Methode entsprechend kann prinzipiell dasselbe Material in dieser oder jener Weise bearbeitet werden. Es kann daher in material bestimmten Wissenschaftsgebieten die Anwendung beider Methoden nebeneinander erforderlich sein, die eine davon wird aber dann dominieren, wie in der Physiologie, der Geologie und der Astronomie, wo historische Betrachtungsweise gelegentlich in den Dienst der naturwissenschaftlichen gestellt wird. Aber das heißt nicht, daß die eine Methode auf die andere zurückführbar wäre, der begriffliche Gegensatz der Methode besteht in unverminderter Schärfe. Wenn man etwa meint, es müsse möglich sein, schließlich aus der allgemeinen Naturgesetzmäßigkeit auch die historische Gestaltung des einzelnen wirklichen Geschehens abzuleiten, aus einer Weltformel die Besonderheit eines einzelnen Zeitpunktes zu erfassen, so ist das nach Windelband ein Irrtum. Jedes Geschehen setzt zwei Arten von Ursachen voraus: erstens die zeitliche Notwendigkeit, die das allgemeine Wesen der Dinge ausdrückt, und zweitens die besondere Bedingung, die in einem bestimmten Zeitpunkt hinzutritt. Diese besondere Bedingung kann nicht aus dem allgemeinen gesetzlichen Wesen der Sache selbst abgeleitet werden, sondern sie ist als zeitliches Ereignis durch eine andere zeitliche Bedingung bedingt, und die Kausalkette dieser zeitlichen Bedingungen läßt sich in infinitum zurückverfolgen. Durch Unterordnung unter allgemeine Naturgesetze können wir daher niemals das einzelne zeitliche Geschehen bis in seine letzten Gründe zergliedern. Es bleibt so für uns „in allem historisch und individuell Erfahrenen ein Rest von Unbegreiflichkeit – etwas Unausagbares, undefinierbares“. Und dieses ineffabile des Individuellen ist der nomothetischen Methode der Naturwissenschaften prinzipiell unzugänglich, das tiefste Wesen der Persönlichkeit

ist durch allgemeine Kategorien nicht zu erfassen. Beide Methoden, die nomothetische und die idiographische dienen dem Ganzen der Erkenntnis. Das Wissen allgemeiner Gesetze ermöglicht die Voraussicht künftiger Zustände und ein zweckmäßiges Eingreifen des Menschen in den Lauf der Dinge. Das historische Wissen liefert ein Verständnis des von Generation zu Generation sich verdichtenden Zusammenhanges des Kulturlebens.

Der Erkenntniswert des historischen Wissens beruht darauf, daß alle Wertbestimmung, alle lebendige Wertbestimmung des Menschen sich auf das Einzelne, Einmalige, Unvergleichbare bezieht. Windelband weist dabei darauf hin, daß damit keineswegs das Einzelne als isoliertes, nacktes empirisch Gegebenes gemeint ist, sondern daß das Einzelne natürlich in eine Wertreihe eingeordnet sein muß. Im wissenschaftlichen Sinn ist „Tatsache“ nicht das bloß Daseiende, sondern enthält dieser Begriff ein teleologisches, werthafte Moment. Nicht alle bloßen Tatsachen kommen für eine Wissenschaft in Betracht, sondern es findet eine Auswahl nach Zweck- und Wertprinzipien statt. So ist es besonders in der Geschichte. „Es geschieht gar vieles, was keine historische Tatsache ist. Daß Goethe im Jahre 1780 sich eine Hausglocke und einen Stubenschlüssel, sowie am 22. Februar ein Billettkästchen hat anfertigen lassen, ist durch eine völlig echt überlieferte Schlosserrechnung urkundlich erwiesen: es ist demnach enorm wahr und gewiß also geschehen, und doch ist es keine historische Tatsache, weder eine literaturgeschichtliche noch eine biographische“<sup>1)</sup>. Auch die Geschichte bleibt also nicht bei dem Einzelnen als bloßem Faktum stehen, aber sie läßt das Einzelne nicht in allgemeinen Gesetzen aufgehen, sondern sie stellt es als mehr oder weniger wesentliches Moment in ein lebendiges Wertganzes hinein. Die Tendenz positivistischer Geschichtsphilosophie, aus der Geschichte eine Naturwissenschaft zu machen, gelangt nur zu trivialen Allgemeinheiten und verkennt das Wesen der historischen Wertbetrachtung. Die Aufgaben von Naturwissenschaft und Geschichte bleiben geschieden. „Den festen Rahmen unseres Weltbildes gibt jene allgemeine Gesetzmäßigkeit der Dinge ab, welche, über allen Wechsel erhaben, die ewig gleiche Wesenheit des Wirklichen zum Ausdruck bringt, und innerhalb dieses Rahmens entfaltet sich der lebendige Zusammenhang aller für das Menschentum wertvollen Einzelgestaltungen ihrer Gattungserinnerung“<sup>2)</sup>.

Bedeutsame Probleme einer logisch-erkenntnistheoretischen Geschichtsphilosophie werden da hervorgehoben. Die historische Methode tritt der naturwissenschaftlichen gegenüber. Die Eigenart der Geschichte wird in der Richtung auf das Einmalige, Individuelle, Werthafte erblickt. Ob diese Kennzeichnung der historischen Methode gegenüber der naturwissenschaftlichen richtig ist und genügt, das ist noch eine Streitfrage, die besonders durch Rickerts Weiterführung der Windelbandschen Gedanken in Fluß gekommen ist. Man wird fragen müssen, ob Windelband bei seiner Gegenüberstellung der Methoden nicht doch eine schematisierende Vereinfachung vornimmt und die Problemstellung

<sup>1)</sup> Windelband, Präludien, II, S. 154.

<sup>2)</sup> Windelband, Präludien, II, S. 157.



z. B. hinsichtlich des Verhältnisses von Einzelem und Allgemeinem nicht doch komplizierter ist.

Probleme der Geschichtsphilosophie haben Windelband bis zu seinem Lebensende beschäftigt. Seine letzte Vorlesung war der Geschichtsphilosophie gewidmet<sup>1)</sup>. Die Geschichtsphilosophie bildet in systematischer Hinsicht nach Windelband den letzten Teil der Ethik als der praktischen Philosophie: innerhalb der Ethik sind nämlich als Teile zu unterscheiden die Moral, die Gesellschaftslehre und die Geschichtsphilosophie. In ansprechender Weise entwickelt Windelband in seinem letzten Werk besonders noch einmal seine erkenntnistheoretischen Ansichten über die Geschichtswissenschaft. Objekt der Geschichte ist ihm der Mensch. Die „Wertbeziehung auf eine menschliche Gemeinschaft“ verschafft dem einzelnen Geschehen den Charakter des Historischen. Das Individuelle ist dann historisch bedeutsam, „wenn es für ein übergeordnetes Ganzes in der menschlichen Gemeinschaft Bedeutung besitzt“. Wenn Windelband die auf das Allgemeine gehende nomothetische Methode der Naturwissenschaften von der auf das Besondere gerichteten idiographischen Methode der Geschichtswissenschaften unterscheidet (eine Unterscheidung, die Rickert in seiner Gegenüberstellung von Naturwissenschaften und „Kulturwissenschaften“ weitergebildet hat), so betont er doch, daß es sich dabei nur „um das Überwiegen des einen oder des anderen Moments in dem die Auswahl des Gegenstandes bestimmenden Interesse“ handle. Damit wird die Bedeutung des methodischen Gegensatzes für eine Einteilung der Wissenschaften doch abgeschwächt, Mischwissenschaften oder Übergangswissenschaften erscheinen als möglich. Windelband muß auch von dem „allgemeingültigen Charakter der historischen Gegenständlichkeit“ sprechen, der durch die Wertgesichtspunkte von „Interessen der in der Entwicklung begriffenen Gattung“ bestimmt werde. Das Besondere sei historisch wertvoll „nicht durch Unterordnung unter ein Gesetz oder unter einen Typus, sondern durch Einordnung in ein sinnvolles Ganzes als Glied von dessen Entwicklung“. Damit wäre aber nicht bloß ein formal-methodischer Unterschied zwischen Naturwissenschaft und Geschichte konstatiert, sondern doch auch ein sachlich-gegenständlicher.

Es ist in geschichtsphilosophischer Hinsicht von Wichtigkeit, daß hier der methodologische Gegensatz von Naturwissenschaft und Geschichte hervorgehoben wird. Damit ist mit dem naturalistischen Positivismus, der eine Alleinherrschaft der naturwissenschaftlichen Methode erstrebte, prinzipiell gebrochen. Den Naturwissenschaften tritt eine andere Wissenschaftsgruppe mit anderer logischer Struktur und anderer Methodik gegenüber. Und die Geschichte nimmt eine bedeutsame Stellung in dieser Wissenschaftsgruppe ein, sie ist keine Naturwissenschaft und kann ihrem Wesen nach nicht im Sinne einer Naturwissenschaft ausgestaltet werden. An diesen allgemeinen Ergebnissen wird man festhalten können, auch wenn man Windelbands logisch-erkenntnistheoretische Fest-

<sup>1)</sup> Das Fragment aus dem Nachlaß ist unter dem Titel „Geschichtsphilosophie, eine Kriegsvorlesung“ herausgegeben von Wolfgang Windelband und Bruno Bauch (Ergänzungsheft Nr. 38 der Kantstudien, Berlin 1916) erschienen.

stellungen über den Charakter der Geschichte an einzelnen Punkten mit Fragezeichen versieht oder noch genauere Bestimmungen verlangt.

In selbständiger Weise hat Heinrich Rickert die Lehren Windelbands über das Wesen der Geschichtswissenschaft systematisch ausgebaut und von der methodologischen Problemstellung aus eine neue Einteilung der Wissenschaftsgruppen durchgeführt.

Sein großes Werk „Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ (1. Aufl. 1896—1902, 3. und 4. Aufl. 1921) liefert umfassende logisch-erkenntnistheoretische Untersuchungen über das Wesen naturwissenschaftlicher und geschichtswissenschaftlicher Begriffsbildung. In kürzerer Form hat Rickert die Gedanken seiner Geschichtslogik in dem Buch „Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft“ (1. Aufl., 1899, 6. und 7. Aufl. 1926) dargelegt. Eine allgemeine Einführung in Rickerts Geschichtsphilosophie, nicht nur in die Geschichtslogik, bietet die Schrift „Die Probleme der Geschichtsphilosophie“, die zuerst als Abhandlung in der Festschrift für Kuno Fischer 1904 erschien, später dann (in dritter, umgearbeiteter Auflage) als selbständiges Buch (Heidelberg 1924).

Die Geschichtslogik tritt für Rickert in den Mittelpunkt der Geschichtsphilosophie, wenn die geschichtsphilosophischen Fragen sich auch für ihn darum keineswegs in den logischen Problemen erschöpfen. Die logische Grundlegung allein scheint ihm die Wissenschaftlichkeit der Geschichtsphilosophie zu garantieren. Um Wesen und Bedeutung der historischen Wissenschaften zu kennzeichnen, hält er es für nötig, eine prinzipielle Untersuchung über die „Grenzen der Naturwissenschaft“ anzustellen. Das bedeutet eine Abweisung des Naturalismus und Positivismus, der nur die Naturwirklichkeit und nur die naturwissenschaftliche Bearbeitung der Natur kennt. Rickert weist demgegenüber hin auf die Eigenart des Reiches der Werte, das in der Kultur eine empirische Verkörperung findet, und auf die von der naturwissenschaftlichen Methode prinzipiell zu unterscheidende kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise. Die gewöhnliche Unterscheidung von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, die auf der Gegenüberstellung der Begriffe „Natur und Geist“ beruht, erscheint unbrauchbar, weil der Begriff des Geistes mehrdeutig ist und nur das Material bezeichnet, ohne damit über die Methode etwas auszumachen. Rickert hält es daher für notwendig, die inhaltlichen Unterschiede, wie sie durch die Begriffe „Natur“ und „Geist“ bezeichnet werden, zunächst einmal ganz beiseite zu lassen und die formalen Unterschiede der wissenschaftlichen Methoden hervorzuheben, damit logische Klarheit für die Einteilung der Wissenschaften gewonnen werden kann.

Der rein formale Unterschied der Methoden, von dem ausgegangen werden muß, ist seiner Ansicht nach derjenige der generalisierenden Auffassung, die sich auf das Allgemeine, auf das Gattungsmäßige, Wiederholbare richtet und der individualisierenden Auffassung, die auf das Einmalige, Individuelle geht. Nun leugnet Rickert durchaus nicht, daß faktisch in einer und derselben Wissenschaft beide Auffassungsweisen nebeneinander gebraucht werden können. Aber das leugnet er, daß die generalisierende Methode der Naturwissenschaften die alleinige wissenschaftliche Methode sei. Die Geschichtswissenschaft kann ihrem ganzen Sinn und Wesen nach sich nicht eine Aufstellung allgemeiner Natur-

gesetze zum Ziel setzen, sondern ihr Ziel muß in der Erfassung individueller Ganzheiten auf Grund individualisierender Methode bestehen. Ein geschichtlicher Gegenstand, d. h. eine Persönlichkeit, ein Volk, ein Zeitalter, eine wirtschaftliche, politische oder religiöse Bewegung, muß, „wenn er als Ganzes dargestellt werden soll, in seiner Einmaligkeit und nie wiederkehrenden Individualität“ erfaßt und „so, wie er durch keine andere Wirklichkeit ersetzt werden kann“ in die Darstellung aufgenommen werden<sup>1)</sup>. So muß die dominierende, das Ziel angegebende Methode der Geschichte die individualisierende sein, wenn natürlich auch im ganzen Gang der geschichtlichen Betrachtung gelegentlich auch generalisierende Momente zu Hilfe genommen werden können. Das formallogische Charakteristikum der Geschichtswissenschaft liegt nach Rickert in dem individualisierenden Verfahren. Der Sinn dieses Verfahrens besteht nun selbstverständlich nicht in einem bloßen Zusammenstellen einzelner Tatsachen, vielmehr kommt es in der Geschichte auf das Begreifen von Ganzheiten, von Zusammenhängen an. Diese Ganzheiten und Zusammenhänge sind aber nicht abstrakte Allgemeinbegriffe, sondern inhaltlich erfüllte, konkrete, einmalige und individuelle Gegebenheiten. Die historischen Zusammenhänge ergeben sich durch die Einordnung eines Objekts in eine individuelle Umwelt und durch die Feststellung einmaliger, individueller Entwicklungsreihen. Zwischen den verschiedenen Stadien historischer Entwicklung sind individuelle Kausalverbindungen aufzusuchen — insofern benutzt die Geschichte eine kausale Methode, aber nicht im Sinne der Naturwissenschaften, denn die individuellen Kausalverbindungen sind nicht solche von allgemein-naturgesetzlicher Art. Wohl bedarf auch der Historiker Allgemeinbegriffe, aber sein Ziel liegt in der Darstellung eines historischen Ganzen mit Rücksicht auf seine Einmaligkeit und Individualität. Auch historische Gruppenbegriffe sind nicht Produkte eines generalisierenden naturwissenschaftlichen Verfahrens, sondern „individualisierende Kollektivbegriffe“. Die Gegenüberstellung einer „kollektivistischen“ und einer „individualistischen“ Methode in der Geschichte hält Rickert für unbrauchbar — mit individuellen Ganzheiten hat es die Geschichte zu tun, und die Gruppenbegriffe, die sie verwendet, sind nicht Allgemeinbegriffe, sondern Bezeichnungen für Gruppenindividualitäten.

Weiterhin muß nach Rickert aber die individualisierende Methode der Geschichte als wertbeziehende gekennzeichnet werden, die generalisierende der Naturwissenschaften als wertfreie. Nicht alles Individuelle wird von der Geschichtswissenschaft erfaßt, sondern es findet eine Auswahl des Wesentlichen nach Wertgesichtspunkten statt. Zwar ist die Geschichte nicht eine Wissenschaft, die praktische Wertungen vollzieht, aber sie nimmt allgemeine empirisch-faktische Werte wie die des Staates, der Wirtschaft, der Religion usw. auf und bezieht ihre Objekte theoretisch auf diese Werte, dadurch Wesentliches und Unwesentliches scheidend.

Der Methode entspricht das gegenständliche Material: die historischen Objekte müssen Träger konkreter Sinngebilde sein, darin beruht ihre Eigenart.

<sup>1)</sup> H. Rickert, Die Probleme der Geschichtsphilosophie (Heidelberg 1924), S. 385.

„Sinnerfüllte Wirklichkeiten des Kulturlebens“ sind der Stoff der Geschichte, und dieser Stoff muß durch eine wertbeziehende, individualisierende Methode bearbeitet werden. Die Geschichte ist ihrem Stoff nach eine Kulturwissenschaft. Und Kultur bezeichnet für Rickert den „Inbegriff derjenigen Objekte“, „die von direkter Bedeutung für die Verwirklichung der allgemeinen Werte in Gütern sind, an denen die Werte dann haften, und die wegen der allgemeingültigen und notwendigen Wertbeziehung durch eine generalisierende Wissenschaft niemals erschöpfend dargestellt werden können, sondern die Auffassung durch eine individualisierende Wissenschaft verlangen“<sup>1)</sup>.

Erst auf Grund solcher logisch-erkenntnistheoretischen Erwägungen kann man nach Rickert auch die Fragen nach den Gesetzen und dem Sinn des geschichtlichen Lebens geschichtsphilosophisch erörtern. Gesetz kann einmal allgemeines kausales Naturgesetz bedeuten, dann aber auch die kausale Notwendigkeit einer individuellen Wirklichkeit und schließlich auch die Notwendigkeit eines Sollens. Der Naturalismus, der sein Ideal in der generalisierenden Betrachtungsweise sieht, sucht nach allgemeinen Naturgesetzen des geschichtlichen Lebens, die als historische Prinzipien dienen könnten. Nun kann zwar das Ziel der empirischen Geschichtswissenschaft niemals in der Feststellung solcher allgemeinen Gesetze liegen — denn das würde der individualisierenden Betrachtungsweise der Geschichte widersprechen. Aber geschichtsphilosophisch könnte man doch nach allgemeinen Naturgesetzen des historischen Universums fragen, so wie man nach den Prinzipien des Universums überhaupt fragt, und eine naturalistische Soziologie, wie sie Auguste Comte und andere, in der neuesten Zeit Paul Barth, vertreten haben, gibt sich in der Tat als Geschichtsphilosophie aus. Rickert kann einen solchen Anspruch der Soziologie nicht anerkennen. Wohl könnte die Soziologie mit ihrem Suchen nach Naturgesetzen des sozialen Lebens eine Hilfswissenschaft der Geschichte sein, soweit es sich auch um eine Untersuchung kausaler Zusammenhänge im Historischen handelt, aber die Prinzipien der Kultur und des historischen Universums können nicht durch eine generalisierende soziologische Betrachtungsweise erfaßt werden, denn eine solche Betrachtungsweise würde gerade nicht das individuelle Wesen der Kultur und der Geschichte, so wie es historisch relevant ist, erfassen. Das historische Ganze ist seinem Begriff nach stets etwas Einmaliges und Individuelles, und es spottet in dieser individuellen Ganzheit einer Auflösung in Allgemeinbegriffe. Ebenso lehnt es Rickert ab, historische Prinzipien in allgemeinen wirkenden Kräften der Geschichte zu suchen; diese sind nur naturhafte Bedingungen für das Zustandekommen von Ereignissen, aber stellen gerade nicht das historisch Wesentliche dar und sind daher niemals eigentlich historische Prinzipien. Anthropologische, psychologische, soziologische und andere Faktoren können wohl in der Geschichte unterstützend mitherrangezogen werden, aber sie geben keine Prinzipien und Gesetze für die Geschichte als solche ab. Geschichtsphilosophie kann nach Rickert prinzipiell keine generalisierende Gesetzeswissenschaft sein, und es widerspricht dem logischen Wesen der Geschichte, ihre Prinzipien als Gesetze im Sinne von Naturgesetzen zu deuten.

<sup>1)</sup> Rickert, Die Probleme der Geschichtsphilosophie, S. 82.

Damit wird auch das Suchen nach naturwissenschaftlich bestimmbar Fortschrittsgesetzen, wie es vom Standpunkt naturalistischer Soziologie oder von biologischen oder anthropologischen Entwicklungslehren aus oft genug unternommen worden ist, radikal abgelehnt. Der Begriff des Fortschrittes bezeichnet nicht eine bloß naturhafte Gesetzmäßigkeit des Daseins, sondern eine Wertsteigerung, die einen Wertmaßstab voraussetzt, und er bezieht sich nicht auf Allgemeines, Wiederholbares, sondern auf Einmaliges, Neues, noch nicht Dagewesenes. Fortschrittsgesetze können daher gar nicht allgemeine Naturgesetze sein, sondern müssen Wertgesetze, Gesetze von dem, was sein soll, darstellen, und die Positivisten begehen den Fehler, in unkritischer Weise Naturgesetze mit Wertbegriffen zu verknüpfen. Sowohl in Comtes Dreistadiengesetz wie in der Darwinschen Entwicklungslehre haben wir es nicht mit allgemeinen Naturgesetzmäßigkeiten zu tun, sondern es sind dabei Wertmaßstäbe angenommen, indem das „Positive“ oder das Leben als höchster Wert gilt und danach Wertunterschiede konstatiert werden.

Der Sinn der Geschichte und die Prinzipien des historischen Geschehens können daher nur im Reich der Werte liegen und nur wertphilosophisch erfaßt werden. Die Geschichtsphilosophie wird zu einem Teil der Wertphilosophie. Von einem System der Kulturwerte aus allein sind die Prinzipien des geschichtlichen Verlaufes zu gewinnen. Dabei genügt für Rickert keineswegs etwa eine psychologische Analyse empirisch vorhandener Kulturwertungen, vielmehr setzt eine Kulturpsychologie selbst übergeschichtliche, zeitlos gültige, formale Werte voraus, die nur durch wertphilosophische Systematik gefunden werden können. Es braucht sich dabei nicht um inhaltlich bestimmte, absolute Werte zu handeln, und es braucht nicht der Versuch gemacht zu werden, ein inhaltlich geschlossenes, ein für allemal vollständiges System der Werte aufzustellen, sondern es sind formale Wertprinzipien erforderlich, die in einem offenen Wertsystem vereinigt sind, dessen Abschluß eine „Idee“ im Kantischen Sinn, eine unendliche Aufgabe bedeutet. Nur von solchem wertphilosophischen Gesichtspunkt aus läßt sich nach Rickert die Frage nach dem Sinn des Lebens und nach dem Sinn der Geschichte in Angriff nehmen.

Auch das Problem der Universalgeschichte erhält von diesem Gesichtspunkt aus eine neue Beleuchtung. Wenn der empirische Historiker, wie z. B. Leopold von Ranke, eine „Weltgeschichte“ schreibt, so bleibt er prinzipiell auf dem Boden spezialwissenschaftlicher Forschung stehen, nur wird dabei ein möglichst umfassender materialer Umkreis angenommen, ohne daß es doch gelänge, ein systematisch geschlossenes universales Ganzes im eigentlichen Sinn damit festzustellen. Diese Art Weltgeschichte des Historikers hat ihre geschichtswissenschaftliche, aber noch keine besonders geschichtsphilosophische Bedeutung. Die Geschichtsphilosophie muß im Unterschied dazu von einem System allgemeiner Kulturwerte ausgehen und von da aus eine Systematisierung des historischen Universums zu gewinnen, die Stufen der Verwirklichung systematisch begründeter Werte im geschichtlichen Leben aufzudecken und danach Epochen zu bestimmen suchen. Sie unternimmt es, „individualisierend die Begriffe von historischen Teilindividualitäten zur Einheit des Begriffes der historischen Uni-

versalindividualität zusammenzufassen“<sup>1)</sup>. Nicht empirisch-historische Darstellung, sondern systematische Konstruktion von Kulturwertgesichtspunkten aus ist ihre Aufgabe. Diese wertphilosophische Betrachtung der Geschichte braucht nach Rickert nicht in Metaphysik zu führen, ja, eine Metaphysik der Geschichte scheint ihm gerade von diesem geschichtsphilosophischen Standpunkt aus abgelehnt werden zu müssen. Wohl setzt die Geschichte ein System unbedingt geltender Werte voraus, aber damit ist noch nicht die Annahme transzendenter metaphysischer Realitäten als notwendig erwiesen. Die Geschichte als solche ist nicht von metaphysischen Voraussetzungen abhängig, ohne die sie nicht zu begreifen wäre, sondern der Historiker hat es mit dem unmittelbar gegebenen geschichtlichen Leben zu tun und muß gerade irgendwelche metaphysischen Überzeugungen als geschichtswissenschaftlich irrelevant beiseite lassen. Und auch wenn man mit dem Geschichtsphilosophen nach Prinzipien der Geschichte fragt, gelangt man nicht in das Gebiet metaphysisch realen Seins, sondern nur zu zeitlos gültigen, absoluten Werten, die den Sinn der Kultur und der Geschichte konstituieren. Mögen diese Werte selbst hindeuten auf eine metaphysische Realität, so kommt geschichtsphilosophisch doch nur ihr Wertcharakter in Betracht.

Die Geschichtsphilosophie ist hier also ganz auf der Grundlage einer Wertphilosophie aufgebaut: sie handelt als Logik der Geschichte von dem theoretischen Sinn der Geschichtswissenschaft, als historische Prinzipienlehre sucht sie nach den Kulturwerten, die den Sinn des geschichtlichen Lebens konstituieren, und als philosophische Universalgeschichte betrachtet sie die Epochen der Wertverwirklichung in Beziehung zum System der Werte. Rickert hat seine Geschichtsphilosophie damit durchaus in den Rahmen seines ganzen philosophischen Systems eingefügt.

Windelbands und Rickerts geschichtsphilosophische Lehren haben viel Nachfolge gefunden. Ein umfangreiches „Lehrbuch der Geschichtsphilosophie“ im Sinne dieser philosophischen Richtung hat Georg Mehlis (Berlin 1915) verfaßt. Er gibt in seinem Werke 1. eine Darstellung des Problems der Geschichtsphilosophie oder Theorie der Geschichte und Universalgeschichte, 2. eine Geschichte der Geschichtsphilosophie und 3. ein System der Geschichtsphilosophie oder inhaltliche Konstruktion der Universalgeschichte.

Gedanken von Windelband und Rickert führt z. B. Fr. Neef weiter („Gesetz und Geschichte“, Tübingen 1917; „Kausalität und Originalität“, Tübingen 1918). Er stellt geradezu zwei Welten nach den verschiedenen Erkenntnisweisen gegenüber: die der Ursachen, der Kausalität und die der Ursprünge, der Originalität. Während die Gesetzwissenschaften „Kausalität und Statik, gesetzliche Notwendigkeit und Erhaltung des Seins“ erforschen wollten, wäre das Ziel der Erkenntnis in den Geschichtswissenschaften „Originalität und Dynamik, geschichtliche Möglichkeit und schöpferische Freiheit der Welt.“

Auch W. Schulze-Soelde („Geschichte als Wissenschaft“, Berlin 1917) geht von Windelband aus. Ihm ist Geschichte „der durch die verknüpfende Einheitsraffung (Synthesis) in der regellosen Vereinzelung des Vernunftwesens frei erzeugte Gedanke, soweit er sich in einer in Raum und Zeit wahrnehmbaren Leistung niederschlägt“.

Es war ungemein bedeutsam, daß durch Windelband und Rickert die logisch-erkenntnistheoretischen Probleme in den Mittelpunkt der Geschichts-

<sup>1)</sup> H. Rickert, Die Probleme der Geschichtsphilosophie (Heidelberg 1924), S. 127.

philosophie gestellt wurden, daß die Frage nach der methodischen Eigenart der Geschichtswissenschaft gegenüber anderen Wissenschaftsgruppen mit vollem Bewußtsein aufgeworfen wurde. Die logisch-erkenntnistheoretische Fundamentierung mußte für den Aufbau der Geschichtswissenschaft selbst eine wesentliche Förderung darstellen und konnte nicht als eine von außen kommende Spekulation abgewiesen werden. Hier scheint in der Tat eine positive Verbindung von Geschichtsphilosophie und Geschichtswissenschaft zutage zu treten. Nun fragt es sich allerdings, ob die Windelband-Rickertsche Geschichtslogik bereits eine endgültige Lösung der Probleme enthält und ob das Gebiet der Geschichtsphilosophie von ihr genügend umgrenzt ist. Die Bedeutung der aufgeworfenen Problemstellungen wird durch Erweiterungen, Ergänzungen und Korrekturen, selbst solche radikaler Art, natürlich durchaus nicht geschmälert. Die kritischen Bedenken, die von verschiedenen Seiten gegen Rickerts Lehren erhoben worden sind, gelten hauptsächlich der Frage, ob das geschichtswissenschaftliche Verfahren durch den Begriff der individualisierenden Methode richtig oder genügend bestimmt sei, sowie der Frage, ob der Wertgesichtspunkt in der Weise, wie Windelband und Rickert es wollen, ein besonderes Charakteristikum der Geschichte gegenüber anderen Wissenschaften bedeutet. Von positivistischen, kritisch-realistischen wie von idealistischen Grundanschauungen aus lassen sich solche Bedenken geltend machen. Rickerts Geschichtsphilosophie ist eben auf dem Boden einer allgemeinen Wertphilosophie erwachsen, und es ist verständlich, daß, sobald man die wertphilosophischen Grundlagen nicht anerkennt, auch die geschichtsphilosophischen Aufstellungen mehr oder weniger problematisch erscheinen. Von positivistischer Seite wurde die naturwissenschaftliche Auffassung der Geschichte zu verteidigen gesucht, auch Vertreter eines kritischen Realismus wie solche eines Idealismus äußerten Zweifel an der Zulässigkeit einer so radikalen Scheidung der Wissenschaften, wie sie durch die Gegenüberstellung der generalisierenden und der individualisierenden Methode vollzogen wurde. Mit manchen Kritikern hat sich Rickert in späteren Auflagen seines Werkes über die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung auseinandergesetzt.

Von kritischen Erörterungen, die sich auf Rickerts geschichtsphilosophisches Hauptwerk beziehen, seien genannt die Aufsätze von Ferd. Tönnies im Arch. für syst. Philosophie, Bd. 8, 1902; M. Frischeisen-Köhler im Arch. für syst. Philosophie, Bd. 12 und 13, 1906 und 1907; R. Hönigswald in den Kantstudien, Bd. 17, 1912.

Andere Wissenschaftseinteilungen, wobei auch die Geschichte eine andere Stellung einnimmt als bei Rickert, hat man verschiedentlich versucht. H. Maier stellt in einer Rede „Das geschichtliche Erkennen“ (Göttingen 1914) als zwei verschiedene Aufgaben unseres Erkennens hin: das Auffassen in der Beschreibung, das Begreifen in der Erklärung. Beschreibung und Erklärung aber könnten nach zwei Richtungen hin gehen: zum Begrifflich-Allgemeinen oder zum Anschaulich-Individuellen. So ergäben sich denn vier (Gruppen von Wissenschaften: systematisch-beschreibende Wissenschaften (Botanik, Zoologie), Gesetzeswissenschaften (Physik, Chemie, Psychologie), anschaulich-beschreibende Wissenschaften (Astronomie, Geographie) und anschaulich-erklärende (Geologie, Geschichtswissenschaften). Die Geschichte sei die „genetische Wissenschaft vom Menschengeschlecht“.

Mit mehreren Einteilungsversuchen, so auch mit dem Rickertschen, habe ich

mich kritisch eingehend auseinandergesetzt in dem Abschnitt „Die Einteilung der Wissenschaften“ meines Buches „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920) und dort auch einen eigenen Einteilungsversuch begründet, worauf hier verwiesen sei.

Vom Standpunkt eines kritischen Realismus hat Erich Becher in seinem Werk „Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften“ (München und Leipzig 1921) Kritik an Windelbands und Rickerts Einteilung der Wissenschaften und an ihrer Auffassung von der logischen Struktur der Geschichtswissenschaft geübt. Er hält an der materialen Unterscheidung von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften fest, die zusammen die Gruppe der Realwissenschaften ausmachen und verwandte Züge aufweisen, durch die sie sich von den Idealwissenschaften abtrennen. Den Gegensatz von nomothetischer oder generalisierender und idiographischer oder individualisierender Methode hält Becher hinsichtlich der Einteilung der Realwissenschaften nicht für wesentlich. Weder erscheinen ihm die Naturwissenschaften als spezifisch nomothetisch noch die Geschichtswissenschaften als spezifisch idiographisch. Er weist darauf hin, daß es wohl generalisierende Naturwissenschaften wie Physik und Chemie gebe, aber auch individualisierende Naturwissenschaften wie die Selenographie, entsprechend auch generalisierende Geisteswissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Sittengeschichte und individualisierende Geisteswissenschaften wie die politische Geschichte. Rickert hatte ja gewiß auch zugegeben, daß nicht überall in den Naturwissenschaften das generalisierende und nicht überall in den Kulturwissenschaften das individualisierende Verfahren allein maßgebend sei, aber er hatte doch dem generalisierenden Verfahren auf naturwissenschaftlichem Gebiet, dem individualisierenden Verfahren auf kulturwissenschaftlichem Gebiet die Vorherrschaft zugesprochen und den Mittelgebieten, auf denen beide Methoden nebeneinander angewandt werden, keine grundlegende Bedeutung zuerkannt. Becher dagegen glaubt gerade durch den Hinweis auf Wissenschaften wie Astronomie, Geologie und physische Geographie, in denen das individualisierende Verfahren eine Rolle spielt und die doch als Naturwissenschaften angesehen werden müssen, die Unzulänglichkeit der Windelband-Rickertschen Einteilung aufzeigen zu können. Ja, er hält überhaupt die alleinige Heranziehung des Prinzips der logischen Begriffsbildung bei der Frage der Einteilung der Wissenschaften für eine „bedenkliche Einseitigkeit“ und bemängelt, daß Rickert zugunsten der Begriffsbildungsmethoden die anderen Methoden, besonders die grundlegenden Methoden der Sinneswahrnehmung, der Selbstwahrnehmung und der physischen Zeichen außer acht lasse (S. 129). In der Geschichte gehe Individualisieren und Generalisieren Hand in Hand. Die Methode der physischen Zeichen des fremden Seelischen sei ebenso ein Fundament des Individuellen wie des Generellen in der Geschichte: der individualisierenden Methode komme daher gar nicht die grundlegende Bedeutung zu, die Rickert ihr beilege. Von seinem Standpunkt aus bestreitet Becher auch nicht die prinzipielle Möglichkeit historischer Gesetze, wenn er ihnen auch nur eine bescheidene Rolle zuerkennt. Historische Gesetze können nach Becher entweder empirische Regelmäßigkeiten bezeichnen, die wir nicht erklären können, z. B. Lautgesetze, oder sie sind uns als Konsequenzen elementarer Gesetzmäßigkeiten begreiflich, manche von ihnen, aber nicht alle, stellen Ursache-Wirkungszusammenhänge dar. Als wesentliches Auswahlprinzip der Geschichtsforschung sieht Becher nicht die Kulturwertbeziehung an, sondern das Prinzip der Größe. Dieses Auswahlprinzip hat seiner Ansicht nach allein eine objektive Bedeutung: die Größenverhältnisse der Objekte selbst sind bestimmend. Was auf historischem Stoffgebiet eine hinreichende Größe aufweist und mit Großem zusammenhängt, so daß seine Erforschung zur Erkenntnis des Großen beiträgt, das ist historisch wesentlich. Im übrigen spielen in der Geschichte noch subjektive Auswahlmotive, die durch die Interessen des Historikers bedingt sind, eine Rolle.

Neuerdings hat Karl Groos in einem Vortrag „Naturgesetze und historische Gesetze“ (Tübingen 1926) den Gegensatz, der zwischen der gesetzmäßigen Ordnung der Natur und der Ordnung im Bereich der Geschichte statuiert wird, dadurch zu relativisieren gesucht, daß er darauf hinweist, wie die moderne Naturwissenschaft



gar nicht mehr an der Forderung einer absoluten Exaktheit der Naturgesetze festhalten kann. Auch der Geschichte dürfe man es nicht verwehren, wenn sie Regelmäßigkeiten des Gesamtverlaufes zu gewinnen suche, ähnlich etwa wie die Meteorologie Regelmäßigkeiten im Wetter feststelle.

Auch von der Marburger Schule des Neukantianismus sind Einwände gegen die Rickertsche Scheidung der Wissenschaften und gegen seine Bestimmung des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem erhoben worden. Hier wird gerade vom Standpunkt eines logischen Idealismus aus der Gedanke einer methodischen Einheit der Wissenschaften verfochten. So hat Ernst Cassirer in seinem Buch „Substanzbegriff und Funktionsbegriff“ (2. Aufl., Berlin 1923) an Rickerts Theorie der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung Kritik geübt. Mit Ansichten der Marburger Schule berühren sich auch die scharfsinnigen Ausführungen von Kurt Sternberg, „Zur Logik der Geschichtswissenschaft“ (Philosophische Vorträge der Kantgesellschaft, Nr. 7, Berlin 1914, 2. Aufl. 1925).

Wenn Windelband und Rickert die Eigenart der Geschichte gegenüber den Naturwissenschaften betonten, so mußte die Frage auftauchen, wie es denn dann mit der „naturgeschichtlichen“ Betrachtungsweise stünde, ob z. B. die Geologie, wenn sie etwa Phasen der Erdentwicklung feststelle, nicht doch auch historische Forschungsweise übe. Der Nationalökonom Fr. Gottl („Die Grenzen der Geschichte“, Leipzig 1904) hat die echte Geschichte gegenüber der „Metahistorik“ der Naturwissenschaften abzugrenzen gesucht. Die historische Erkenntnis will uns nach Gottl „die unerschöpfliche Fülle des erlebten Geschehens in Einheit begreifbar machen“, sie läßt das Geschehen in innerem Zusammenhang erschaut werden, logische Zusammenhänge ergeben sich da, und der Mensch erscheint in der Geschichte als Repräsentant des logisch zusammenhängenden, „vernünftigen“ Geschehens. Ein solches erlebbares, vernünftiges Geschehen ist für die metahistorische, naturwissenschaftliche Erkenntnis gar nicht erfassbar. Der Historiker erschließt durch Interpretation eines Seins ein Geschehen, das uns als ein aus inneren, logischen Zusammenhängen begreifliches Geflecht vernünftigen Tuns erscheint. Der Naturwissenschaftler, etwa der angeblich historisch verfahrende Geologe, geht ganz anders vor. Ihm ist es nicht um die Erfassung eines „vernünftigen“ Geschehens zu tun, sondern um die Ordnung räumlichen Seins. Raumwerte werden von ihm zum Zweck ihrer systematischen Ordnung in Zeitwerte umgedacht. Das Geschehen wird von der naturwissenschaftlichen Metahistorik zum Zweck der Ordnung des Seins „interpoliert“, und dieses Geschehen läßt sich vom Boden der Naturgesetze aus als eine Abfolge von Erscheinungen erfassen, ist also ein bloßes Naturgeschehen, kein vernünftiges, auf Denkgesetzmäßigkeiten beruhendes historisches Geschehen. Nur aus Gründen der Zweckmäßigkeit zerlegt der Geologe oder sonst ein Naturforscher die „Natur“ in zeitliche Stufen, die sich nach Analogieschlüssen deuten lassen, das Ziel ist ihm immer die Erkenntnis einer generellen raumhaften Naturgesetzmäßigkeit, nicht die Erfassung eines erlebten, vernünftigen Geschehens. So ist die Metahistorik des Naturwissenschaftlers eben gar keine echte Historik, sondern hat eine rein naturwissenschaftliche Wesensart.

Die Hervorhebung des wertbeziehenden Charakters der Geschichtswissenschaft durch Windelband und Rickert konnte zur Frage führen, wieweit die Historiker bisher Wertmaßstäbe angelegt haben bei ihrer Geschichtsschreibung. J. Goldfriedrich („Die historische Ideenlehre in Deutschland“, Berlin 1902) hat die Bedeutung des Ideenbegriffs in verschiedenen Formen und zu verschiedenen Zeiten für die Geschichte darzulegen gesucht. Arvid Grotenfelt hat sich dann in zwei Büchern mit dem Problem der Wertmaßstäbe in der Geschichte beschäftigt („Die Wertschätzung in der Geschichte“, Leipzig 1903; „Geschichtliche Wertmaßstäbe in der Geschichtsphilosophie, bei Historikern und im Volksbewußtsein“, Leipzig 1905). Gegenüber Rickert, der die Aufgabe der Geschichte in einer Wertbezeichnung, nicht auch in einer Wertbeurteilung durch den Historiker erblickt, weist Grotenfelt darauf hin, daß für den Historiker gar keine Möglichkeit bestehe, einer Stellungnahme zu den Gegenständen, einer eigenen Wertbeurteilung aus dem Wege zu gehen. Der Historiker muß

nach Grotenfelt bei der Auswahl des Bedeutungsvollen sich notwendig auch von subjektiven Wertschätzungen leiten lassen und damit auch dem Emotionalen Raum gewähren, da das quantitative Prinzip nicht dazu ausreicht, jeder Tatsache ihren Platz im geschichtlichen Gesamtbild festzulegen. Ein gewisses Moment der Subjektivität läßt sich gar nicht aus der Geschichte entfernen. Die Geschichtsdarstellung soll ja auch nicht nur ein intellektuelles, sondern auch ein emotionales Verständnis der dargestellten Lebensäußerungen vermitteln, darum ist von der geschichtlichen Erkenntnis auch die emotionale Seite gar nicht loszulösen. Aber die Berücksichtigung von Werten und Gefühlsmomenten braucht die Wissenschaftlichkeit der Geschichte nicht aufzuheben. Der Einfluß der Wertung bezieht sich im wesentlichen nur auf die Auswahl des Stoffes, und wenn der Historiker sich der Relativität seiner Wertmaßstäbe bewußt bleibt, dann erfüllt er trotzdem die Forderungen wissenschaftlicher Objektivität.

Eine bedeutsame, von Windelband und Rickert unabhängige Geschichtstheorie, die auf mancherlei neue Probleme hindeutet, hat in Frankreich A. D. Xénopol aufgestellt (*La théorie de l'histoire*, 2. Auflage, Paris 1908: die 1. Auflage führte den Titel: „*Principes fondamentaux de l'histoire*“). Er macht für die materielle Natur wie für die geistige Welt die prinzipielle Unterscheidung von *faits de répétition*, die sich ohne wesentliche Differenzen wiederholen, und *faits de succession*, die fortwährend Veränderungen in der Zeit durchmachen und bei denen gerade die durch zeitlich wirkende Kräfte bedingte Verschiedenheit das Wesentliche ist. Es ergeben sich nun 4 Gruppen von Phänomenen: 1. solche, die nach Raum und Zeit allgemein sind; 2. solche, die allgemein hinsichtlich der Zeit und individuell hinsichtlich des Raumes sind; 3. solche, die in bezug auf den Raum allgemein und in bezug auf die Zeit individuell sind; und 4. solche, die räumlich wie zeitlich individuell sind. Nur diese letzteren sind eigentlich historische Phänomene. Die Wissenschaften zerfallen dementsprechend auch in 4 Gruppen: zunächst in die beiden Hauptgruppen der *sciences théoriques*, die es mit *phénomènes de répétition* zu tun haben, und der *sciences historiques*, die es mit *phénomènes successifs* zu tun haben; bei der ersten Hauptgruppe sind wieder zu scheiden theoretische Wissenschaften von der Materie wie Physik, Chemie, Astronomie, Biologie und solche vom Geist wie Mathematik, Psychologie, Logik, Nationalökonomie, Rechtswissenschaft, bei der zweiten Hauptgruppe historische Wissenschaften von der Materie wie Geologie, Paläontologie, Deszendenztheorie und solche vom Geist wie die Geschichte. Die Geschichte im eigentlichen Sinn ist danach also die Wissenschaft von nicht wiederholbaren, räumlich und zeitlich individuellen Sukzessionsphänomenen geistiger Art.

Nun ist weiter wichtig, daß sich bei den Phänomenen der Sukzession die Kausalität in anderer Form kundgibt als bei den Wiederholungsphänomenen. Bei den letzteren ist die Ursache von der Wirkung unmittelbar begleitet und liegt die letzte Ursache nahe bei dem Bekannten, stellt sich die Kausalität in der Form eines allgemeinen Gesetzes dar, bei den Phänomenen der Sukzession dagegen geht die Ursache der Wirkung immer vorher, verliert sich die letzte Ursache im Unendlichen und stellt sich die Kausalität in der Form einer Reihe (*série*) dar. Die Individualisierung der Phänomene wird durch die Zeit bewirkt, und ihren wissenschaftlichen Charakter enthält die Geschichte durch das Prinzip der Reihe.

Xénopol lehnt damit im Gegensatz zu Rickert den Wertbegriff als konstituierendes Moment für die Wissenschaftlichkeit der Geschichte ab. Er wendet gegen Rickert ein, der Begriff des Wertes gehöre gar nicht in die Logik, sondern in die Ethik, Werte seien nur relativ und deshalb sei der Wertbegriff gar nicht geeignet zur logischen Begründung einer Wissenschaft; wenn man dem Wertbegriff aber Wissenschaftsbedeutung zuerteile, dann gehöre er dem ganzen Gebiet der Erkenntnis an, oder wenn man ihn als Kulturwert verstehe, dann müsse er wenigstens auf alle Wissenschaften vom Geist, also auf Gesetzeswissenschaften wie auf historische Wissenschaften, angewandt werden; außerdem sei der Wertbegriff nur der Entwicklung des Geistes entnommen, er lasse sich aber nicht anwenden auf die ganze Entwicklung, auch auf die Naturentwicklung, wie sie die von Xénopol auch zu den historischen Wissenschaften gerechneten Wissenschaften der Geologie, Deszendenztheorie usw. betrachten. Die Entwicklung des Geistes setzt nach Xénopol nicht absolut neue Formen neben die alten Formen der Natur, sie ist nur eine Fortsetzung der Entwicklung überhaupt, sie pflüpft Neues auf das Alte auf, Kräfte wirken sowohl bei den Wiederholungs- wie bei den Sukzessionsphänomenen, und sie äußern sich hier wie dort in Form von Gesetzen, aber diese Gesetze erscheinen unter jenen Bedingungen als Naturgesetze, unter diesen als Reihen (*séries*). Das Material der Geschichte bilden nach Xénopol soziale Tatsachen, die in der Sukzession miteinander verknüpft werden können und intellektuelle Folgen haben müssen. Der Begriff der historischen Reihe (*série historique*) gewinnt hier eine grundlegende Bedeutung. Historische Reihen können entweder beruhen auf Wiederholung derselben Kraftaktion, ohne daß eine Kausalbeziehung zwischen den dafür konstitutiven Tatsachen bestünde oder auf einer Wiederholung, bei der eine solche eventuelle kausale Verknüpfung der Tatsachen vorhanden ist, oder sie beruhen in erster Linie auf einer kausalen Verknüpfung von Tatsachen, womit eine eventuelle Wiederholung einer Kraftaktion verbunden sein kann.

Xénopols ausführliches und gründliches Werk bietet eine interessante Geschichtstheorie, die sich in wesentlichen Punkten von der Rickertschen unterscheidet. Der Begriff des Wertes, der für Rickert gerade konstitutive Bedeutung für die Geschichte besitzt, wird hier ausgeschaltet, dagegen werden die Begriffe der Zeit und der Sukzession zugrunde gelegt, und das Prinzip der Reihe wird zum organisatorischen Element der Geschichtswissenschaft gemacht. Diese Ablösung der Geschichtstheorie von der Wertphilosophie hat zweifellos etwas Bestechendes.

Neuerdings hat Joh. Thyssen in einer geschichtslogischen Untersuchung „Die Einmaligkeit der Geschichte“ (Bonn 1924) Gedanken geäußert, die denen Xénopols in gewisser Hinsicht verwandt scheinen. Während Rickert die Wertindividualität, die inhaltliche Einzigkeit für die historischen Objekte als kennzeichnend ansieht, fragt Thyssen, ob nicht das Moment der Zeiteinmaligkeit ausreiche, um die Geschichte als Wissenschaft vom Einmaligen den Naturwissenschaften gegenüberzustellen, ob sie nicht die konstitutive Idee für die Geschichte sei. Wohl betont auch Thyssen wie Rickert den Gegensatz der

generellen und der individuellen Betrachtung, aber er zeigt, daß es zwei Möglichkeiten der Individuumbestimmung gibt: entweder man beschreibt das Individuum inhaltlich bis zur Einzigartigkeit oder man faßt das Individuum als ein „Dieses“ an bestimmter Stelle, ordnet es einem System ein, in dem die Glieder eine bestimmte, unvertauschbare Beziehung untereinander haben, wie das im Raum und in der Zeit der Fall ist. Das Individuelle wird dann nicht als inhaltlich Individuelles, Wertindividuelles, sondern als Stellenindividuelles betrachtet. Bei dem Generellen sowohl als auch bei dem Stellenindividuellen besteht nun die Möglichkeit der Ordnung und damit die Möglichkeit der Wissenschaft, dagegen läßt das inhaltlich Individuelle eine solche Möglichkeit nicht zu. Wissenschaft vom Individuellen ist daher Wissenschaft vom Stellenindividuellen. Die Geschichte bildet so ein System von stellenbestimmten Gliedern, dadurch daß das Netz der Zeit die ganze Fülle der historischen Erkenntnis umschlingt. Als notwendige Form der geschichtlichen Ordnung erscheint demnach die zeitliche Konfiguration. Rickert hatte allerdings in seiner Geschichtsphilosophie die Begriffe der Zeit und der Zeitordnung gegenüber dem Begriff der Wertindividualität wohl zu wenig gewürdigt. Da ist es für die Probleme der Geschichtslogik zweifellos wichtig, daß Xénopol und Thyssen hier neue Gesichtspunkte gewiesen haben.

Die Probleme der Geschichtslogik sind, wie wir sehen, einmal formallogischer und methodologischer Art, dann aber auch gegenstandslogischer Art. Die logische Struktur des Gegenstandes der Geschichte muß untersucht werden, im allgemeinen wie im besonderen. Es erhebt sich z. B. die Frage: Ist der Gegenstand der Geschichte der „Geist“ oder, wie Rickert will, die „Kultur“, und wie sind Geist oder Kultur der Natur gegenüber logisch zu bestimmen? Hegel hatte in seiner Geistesphilosophie dem Begriff des Geistes eine objektive, logisch-metaphysische Bedeutung gegeben und den Begriff des objektiven Geistes auch für die Geschichtsphilosophie fruchtbar gemacht. Neuerdings hat man diesen Begriff des objektiven Geistes wieder zu Ehren gebracht, ohne daß man die besonders metaphysische Umkleidung mit übernahm. Von logischen, geisteswissenschaftlich-psychologischen und kulturphilosophischen Gesichtspunkten aus ist man auf das Problem der Objektivität des Geistes gestoßen und hat den objektiven Geist vom subjektiv Seelischen unterschieden. Eduard Spranger hat in seinen „Lebensformen“ vom Standpunkt einer geisteswissenschaftlichen Psychologie die Bedeutung des objektiven Geistes zu erfassen gesucht. Hans Freyer hat eine kulturphilosophische „Theorie des objektiven Geistes“ (Leipzig und Berlin, 1923) entworfen, wobei er ideengeschichtliche und erkenntnispsychologische Problemstellungen mit logisch-erkenntnistheoretischen verbindet. Vom logischen Standpunkt aus ist das Problem der logisch-gegenständlichen Struktur des Geistes und der Geisteswissenschaften noch nicht genügend gewürdigt worden<sup>1)</sup>.

Zu einer eigenen logisch-metaphysischen Auffassung vom Wesen der Geschichte ist der italienische Neuhegelianer Benedetto Croce gelangt („Zur

<sup>1)</sup> Vgl. mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920), S. 152 ff.

Theorie und Geschichte der Historiographie“, übersetzt von E. Pizzo, Tübingen 1915). Für ihn ist die Wirklichkeit überhaupt Geist, der Geist fällt mit der Welt zusammen, entwickelt sich stets weiter, und die Natur ist selbst eine Entwicklungsstufe, ein Moment des Geistes. Die Philosophie ist das Selbstbewußtsein des Geistes und damit zugleich seine Geschichte. Eine wahrhaft vollendete Geschichte der Philosophie würde die ganze Geschichte aller Äußerungen des Geistes sein; sie wäre wirklich universal; soziale, politische, literarische Geschichte und alle anderen Arten von Geschichte wären in ihr ohne weiteres gegenwärtig. Echte Geschichte ist lebendige Geschichte, Geschichte der Gegenwart. Die Chronik dagegen ist tote Geschichte, entsteht erst, wenn man die ebendige Geschichte zu einem abstrakten, wesenlosen Schema werden läßt. Da der Geist allein Wirklichkeit und Leben ist, löst sich für Croce auch der Gegensatz der Geschichte und einer „Geschichte der Natur“: auch eine Naturgeschichte kann nur Geschichte des Geistes sein, sonst ist sie bloß ein vertrocknetes, abstraktes Gebilde, das keine Wirklichkeit besitzt. Diese idealistische Identifizierung von Geschichte und Philosophie macht eine besondere Geschichtsphilosophie natürlich überflüssig, da die Geschichte ja unmittelbar selbst Philosophie ist. Es sind Gedanken des deutschen Idealismus, die uns da entgegentreten, aber Croce verfällt dabei keineswegs in eine abstrakte Konstruktion, er glaubt vielmehr „die Abstraktheit des Hegelianismus“ überwunden zu haben dadurch, daß er auf den unmittelbaren Lebenscharakter der Geschichte hinweist.

Auch vom Standpunkt einer idealistischen Geistesmetaphysik aus suchte der deutsche Philosoph Rudolf Eucken die Geschichtsphilosophie aufzufassen („Philosophie der Geschichte“ im Band „Systematische Philosophie“ aus Hinnebergs Kultur der Gegenwart, Teil I, Abt. 6, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1924; vgl. auch andere Werke von Eucken, besonders „Mensch und Welt“). Im bloßen Naturdasein gibt es kein wesentlich Ganzes und kein selbständiges Inneres, das naturhafte Geschehen trägt einen rein mechanischen Charakter. Aber der Mensch stellt sich der Natur gegenüber, sprengt seine Naturbedingtheit durch die Macht des Geistes. Das Geistesleben ist nicht ein bloßes Produkt der Natur, sondern stellt eine neue, metaphysisch fundierte Stufe des Allebens dar, wo der Geist zur Innerlichkeit, zum Beisichselbstsein, gelangt, schöpferisch gestaltet und die geistige „Tatwelt“ eröffnet. Hier erst, wo der Mensch selbsttätig wird, der bloßen Natur entgegenwirkt und sie überwindet, ergibt sich eine wirkliche „Geschichte“. Die Geschichte hat nun, so verstanden, nach Eucken drei Hauptaufgaben zu erfüllen: 1. sie soll in unablässigem Ringen mit dem Naturdasein allmählich eine materielle Kultur, eine Zivilisation schaffen, um der Tatwelt eine feste Stellung gegenüber der Natur zu geben; 2. sie soll die Tatwelt in sich selbst zu voller Entfaltung bringen, eine Geisteskultur ausgestalten; 3. sie soll zu einer ethisch-religiösen Wesensbildung führen und damit den Kampf und Sieg des freien Geistes vollenden helfen. Alle drei Aufgaben müssen verbunden werden zur Erreichung des idealen Ziels der Erziehung des ganzen Menschen und der Menschheit. Dieses Ziel läßt sich aber nur dadurch der Verwirklichung näher bringen, daß große weltgeschichtliche Lebenszusammenhänge, Lebens-

synthesen geschaffen werden, die selbst eine Geschichte haben, die Gliederungen, Spannungen, Neubildungen im Ganzen der Geschichte bewirken: dadurch ist die Geschichte ein „Werk des Schaffens und der Freiheit“. Solche Lebenssynthesen finden wir im Altertum, im Christentum, in der modernen Welt. Sie können sich durchkreuzen, sie scheinen mannigfaltig, ja gegensätzlich, aber sie stehen in einem inneren Zusammenhang und haben eine einheitliche Grundlage, da sie nicht der Ausdruck subjektiv-menschlicher Meinungen und Strebungen sind, sondern Offenbarung eines metaphysischen Gesamtlebens. Eucken hält sich dabei doch von einer rationalistischen Geschichtskonstruktion frei, wesentlich ist für ihn ja gerade die Betonung des Lebenscharakters der Geschichte und des ethischen Zuges, der dem im steten Kampf sich durchsetzenden geschichtlich-geistigen Leben zukommt. Er will das Leben im Absoluten, Ewigen begründet sein lassen und es doch nicht in ein starres metaphysisches Schema pressen, wie das die frühere Geschichtsmetaphysik tat, sondern ihm die stete Bewegung wiedergeben, die Voraussetzung für die Geschichte ist. Er will auch nicht mit dem früheren Idealismus die Natur als etwas Nebensächliches dem Geist gegenüber betrachten, sondern er weist ja darauf hin, wie der Geist immer die naturhaften Bedingungen berücksichtigen müsse, wie sich das Geistesleben nur im steten Kampf mit der Natur durchsetzen könne. Die Geschichtsphilosophie führt hier in eine Metaphysik des Geisteslebens.

In anderem Sinn als Eucken — ohne nämlich dessen Geistesmetaphysik anzunehmen — faßt Hans Pichler („Zur Philosophie der Geschichte“, Tübingen 1922) die Geschichte als Tat, als Werk des Willens und sieht die Aufgabe der Philosophie nicht in einer bloßen Deutung der Vergangenheit und Zukunft, sondern in einer aktiven Beeinflussung des geschichtlichen Willens. Die Geschichtsphilosophie könnte „das Gewissen sein, das dem geschichtlich Gegebenen das Aufgegebene gegenüberstellt, ein Gewissen allerdings, das Klarheit nicht besitzt, sondern sucht, also nicht schlechthin über der Geschichte steht, sondern in ihr“.

Eine rationalistische Konstruktion der Geschichte lehnt auch der Neukantianer Paul Natorp in seinem ins Metaphysische führenden geschichtsphilosophischen Werk „Deutscher Weltberuf“ (Bd. I: „Die Weltalter des Geistes“, Bd. II: „Die Seele der Deutschen“, Jena 1918) ab. Auch ihm ist Geschichte Sache der Tat, der Freiheit. Eine Konstruktion und naturgesetzliche Vorausbestimmung der Geschichte ist nicht möglich, nur geschichtsphilosophische „Richtlinien“ kann die Philosophie geben. Ähnlich wie Rickert hebt Natorp den Unterschied zwischen dem Verfahren der Naturwissenschaften und demjenigen der Geschichte hervor. Das Verfahren der Naturwissenschaften beruht auf Abgrenzung und Zerlegung, dabei gelangt man nie zur letzten, individuellen Besonderheit des Gegenstandes, sondern nur zu einem Umkreis allgemeiner, gesetzmäßiger Vorbedingungen dieser Besonderheit. In der geschichtlichen Erkenntnis aber liegt das Ziel gerade in der Erfassung des schlechthin Individualen. Nicht um eine bloße Kausalordnung des zeitlichen Auftretens der Ereignisse handelt es sich in der Geschichte, sondern um die Frage nach dem „Sinn“ des Geschehenden, um eine Einordnung in den Schatz der Erinnerungen nicht zum

bloßen Aufbewahren, sondern zum Verwerten, zum Verewigen und Neuverlebendigen. Das Vergangene wird neu aufgenommen „in die schöpferische Tat, in das ewig fortwirkende Werk des Geistes“. Für die Geschichte wesentlich ist der Ausblick in eine ewige Zukunft. Leben ist ewiger Aufstieg, steter Kampf, ewige Selbstverjüngung, nicht Altwerden. Trotzdem aber oder eben darum quillt alles aus einem Lebensborn und mündet alles in ein Leben, muß es „von Ewigkeit zu Ewigkeit, nach gleichem letzten Gesetz, in einem gewaltigen Rhythmus, zu einer erhabenen Symphonie erklingen“. „Die ewige Selbststeigerung, die das Wesen des Geistes ausmacht, muß ewige Selbststeigerung sein, d. h. im nie endenden Fortgang die Einheit der Richtung immer bewahren. Das ist möglich, denn was im endlichen Bereich sich gegenseitig störend, schließlich zerstörend, gegeneinander kehrt, hat in der Unendlichkeit des Geistigen alles miteinander Platz“<sup>1)</sup>. Von solchen Grundanschauungen aus stellt Natorp die „Weltalter“ der menschlichen Geistesentwicklung dar und fragt dann — unter dem starken Eindruck des Weltkrieges — nach der „Seele“ und dem Weltberuf des Deutschen. Es ist interessant zu sehen, wie Natorp mit diesem aus seiner letzten Lebensperiode stammenden Werk die Einseitigkeiten eines Logizismus, denen er wie andere Neukantianer verfallen war, durch geschichtsphilosophische Betrachtung zu überwinden sucht und wie ein heißer metaphysischer Drang bei ihm durchbricht.

Das Problem der Struktur des Geistes, mit dem sich die Geschichtsphilosophie befassen muß, kann in der Tat, wie sich bei Croce, Eucken und Natorp zeigt, zu metaphysischen Fragen führen. Aber es ist charakteristisch, daß die moderne Geschichtsphilosophie auch bei metaphysischer Wendung nicht etwa in den Dogmatismus der alten religiös-metaphysischen Geschichtsphilosophie verfällt, indem sie die Geschichte von metaphysischen Voraussetzungen einfach abhängig machte, sondern daß sie das eigene Wesen und Leben der Geschichte zu ergründen sucht und von da aus zum Metaphysischen gelangt.

#### b) Psychologisch-erkenntnistheoretische und kulturphilosophische Probleme.

(Dilthey, Spranger, Troeltsch, Simmel, Litt, Frobenius, Spengler u. a.)

Nun kann man das Wesen der Geschichte und der Geschichtswissenschaft aber noch auf andere Weise philosophisch zu erfassen suchen, indem man nämlich nicht logische und metaphysische Probleme in den Vordergrund stellt, sondern indem man von psychologischen Fragen ausgeht. Auch da wird die Geschichtswissenschaft den Naturwissenschaften gegenübergestellt, aber nicht der logisch-methodische Gegensatz wird hervorgehoben, sondern die verschiedene Art des psychischen Verhaltens, des Erlebens. Fragen einer geisteswissenschaftlichen Psychologie tauchen da auf.

Ein tiefes historisches Verständnis verband mit psychologischer Einsicht in das Wesen historischer Erkenntnis der Philosoph Wilhelm Dilthey.

<sup>1)</sup> P. Natorp, *Deutscher Weltberuf* (Jena 1918), I, S. 23.

Im ersten Band seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (Leipzig 1883) bot er den „Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte“. Den Naturwissenschaften und besonders der naturwissenschaftlich gerichteten Soziologie gegenüber wollte er die eigentümlichen Verfahrensweisen der Geisteswissenschaften auf Grund reichen geschichtlichen Materials in ihrer Eigenart erkenntniskritisch und psychologisch kennzeichnen, eine großangelegte „Kritik der historischen Vernunft“ wollte er liefern. In späteren Akademieabhandlungen hat Dilthey eine Fortsetzung seiner Untersuchungen über die Grundlegung der Geisteswissenschaften, über eine geisteswissenschaftliche Psychologie und über das Wesen der Geschichte gegeben: es seien hier genannt die „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1894), die „Beiträge zum Studium der Individualität“ (Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1896), die „Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften“ (Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1905) und die bedeutendste dieser Abhandlungen „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ (Abhandlungen der Berliner Akademie 1910)<sup>1</sup>).

Dilthey hebt die Funktion des „Verstehens“ in den Geisteswissenschaften, zu denen vor allem die Geschichte gehört, hervor. In den Naturwissenschaften wird im „Erkennen“ der physische Gegenstand geschaffen, in den Geisteswissenschaften entsteht im „Verstehen“ ein geistiges Objekt, dort herrscht das Gesetz kausaler Veränderung, in der geistigen Welt kommt es auf Werte und Zwecke der Individualität an. Auf dem Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen beruhen die Geisteswissenschaften, das Erleben der eigenen Zustände und das Verstehen des objektivierten Geistigen hat für sie eine grundlegende Bedeutung. „Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, daß das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen“<sup>2</sup>). Das Verstehen wird demnach von Dilthey als ein besonderer geistiger Akt gegenüber dem Erkennen betrachtet und mit dem Erleben in Beziehung gesetzt.

Bei dieser Betonung der Bedeutung des Verstehens und der Rolle des Individuums in den Geisteswissenschaften gewinnt für Dilthey die Psychologie eine hervorragende Stellung. Jede naturwissenschaftliche, ja, überhaupt jede konstruktive, erklärende Psychologie wird von Dilthey abgewiesen. Er will keine Hypothesen, keine Erklärungen im Sinne naturwissenschaftlicher Methode gelten lassen, nur eine beschreibende und zergliedernde Psychologie kann seiner Ansicht nach die Grundlage der Geisteswissenschaften bilden. Eine solche geisteswissenschaftliche Psychologie muß Lebenszusammenhänge, teleologische Strukturzusammenhänge des Seelischen aufdecken. Aber diese geistigen Lebenszusammenhänge sind nicht die einzelnen seelischen Erlebnisse des Individuums, sondern die Zusammenhänge des „inneren Lebens in einem typischen Menschen“. Die Bedeutung des Typischen gegenüber dem Individuellen wie gegenüber dem Abstrakt-Allgemeinen hat Dilthey auch sonst vielfach hervorgehoben. Seine geisteswissenschaftliche Psychologie ist eine Typenpsychologie.

<sup>1</sup>) Diese Abhandlungen jetzt auch in Diltheys „Gesammelten Schriften“, Bd. V und VII. Die „Einleitung“, ebenda, Bd. I.

<sup>2</sup>) Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt (Abhandlungen der Berliner Akademie 1910), S. 73; „Ges. Schriften“, Bd. VII, S. 143.



Dem Begriff des Verstehens, den Dilthey als grundlegend für die Geisteswissenschaften ansieht und der natürlich von besonderer Bedeutung für die Geschichte ist, sind in letzter Zeit vielerlei Erörterungen gewidmet worden<sup>1)</sup>. Eine fruchtbare Weiterbildung haben auch Diltheys Gedanken über eine geisteswissenschaftliche Psychologie erfahren.

Von Dilthey ausgegangen ist Eduard Spranger, der in seinem Erstlingswerk eine erkenntnistheoretisch-psychologische Untersuchung über die Geschichtswissenschaft geliefert hat („Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“, Berlin 1905). Ausdrücklich wendet sich Spranger gegen Rickert. Die „Werte“ sind seiner Ansicht nach gar nicht durch die logisch-erkenntnistheoretische Ableitung aus Prinzipien erfaßbar, sondern nur auf dem Weg psychologischer Analyse. Aber auch der naturwissenschaftliche Positivismus wird für die Geschichte abgelehnt. Eine geisteswissenschaftliche Psychologie wird zur Grundlegung der Geschichte gefordert. „Geschichte“, so sagt Spranger, „ist eben mehr als Darstellung einmaligen Geschehens, mehr als induktive Gewinnung allgemeiner Sätze; sie ist Leben, und wie dieses vereinigt und verschlingt sie Gegensätze ineinander, deren nur die sorgfältigste, methodisch intensiv orientierte Analyse Herr zu werden vermag“<sup>2)</sup>. Um ein psychologisches Verständnis von Handlungen, Ereignissen und Zuständen muß es der Geschichtswissenschaft zu tun sein. Eine Methode des Verstehens muß dafür ausgebildet werden. Und die Aufgabe des Verstehens ist gerade darin zu erblicken, daß psychische Verbindungen, die verborgen sind, aufgedeckt und bewußt gemacht werden. Der Erkenntniswert der Geschichte ist nach Spranger ein dreifacher: 1. bietet die Geschichte psychologische Belehrung, indem sie den Einzelnen in einer singulären Lage zeigt; 2. gibt sie genetische Belehrung, indem sie den Lebenslauf der für die Gegenwart wichtigen Generationen entwickelt, und 3. liefert sie Grundlagen des Normativen, ermöglicht sie eine wertende Geschichtsauffassung. Das Normative wird von Spranger im Gegensatz zu Rickert hier durchaus vom psychologischen Standpunkt aus aufgefaßt, es entspringt seiner Ansicht nach aus dem Gefühl einer Spannung zwischen der jeweiligen Lebenslage und dem der Anlage nach vorhandenen Kräften und Idealen.

Zweifellos kann eine geisteswissenschaftliche Psychologie im Sinne Diltheys und Sprangers für die Geschichte fruchtbar sein, aber es fragt sich doch, ob auf diesem Wege eine Grundlegung der Geschichte als Wissenschaft, ja, der Geisteswissenschaften überhaupt, geschaffen werden kann. Der logisch-erkenntnistheoretischen Problemstellung ist dabei doch nicht genügend Rechnung getragen.

<sup>1)</sup> Vgl. über den Begriff des Verstehens: W. Dilthey, Philosophische Abhandlungen Ch. Sigwart gewidmet, Tübingen 1900, und Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1905 und 1910; Th. Elsenhans, Die Aufgabe einer Psychologie der Deutung, Gießen 1904; B. Erdmann, Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1912; Ed. Spranger, Historische Zeitschrift, Bd. 103, und Festschrift für J. Volkelt, München 1918, sowie in den „Lebensformen“ und der „Psychologie des Jugendalters“. Außerdem Simmel, Probleme der Geschichtsphilosophie; K. Jaspers, Allgemeine Psychopathologie; M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft; E. Rothacker u. a.

<sup>2)</sup> Ed. Spranger, Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Berlin 1905). Seite 91.

Die Gefahren eines Psychologismus und Historismus hat Dilthey nicht vermieden. Beim Suchen nach den psychologischen Strukturzusammenhängen des Lebens kamen doch die Probleme der logischen Gegenständlichkeit und der logischen Methode zu kurz, und wenn psychologisch-historische Typen aufgestellt wurden, so ergab sich damit eine Relativierung, die einer logisch-systematischen Grundlegung hinderlich war. Eduard Spranger ist in späteren Werken darin über Dilthey hinausgegangen, daß er eine kulturphilosophische und unter dem Einfluß der Husserlschen Phänomenologie auch phänomenologische Betrachtungsweise stärker betonte.

In dem Aufsatz „Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie“ (Festschrift für J. Volkelt zum 70. Geburtstag, München 1918) hebt Spranger hervor, wie das Verstehen als Prozeß Subjektives und Objektives umfaßt, wie in unsere individuell-seelische Struktur objektiv-geistige Zusammenhänge hineinreichen. Ja, er betont, daß wir das Seelische nur durch das Geistige hindurch verstehen. Während die Geisteswissenschaften die objektive Bedeutung des Geistigen heraustreten lassen, beschäftigt sich die Psychologie mit der Subjektseite der Geistesakte, ist sie die Wissenschaft vom subjektiven Erlebniszusammenhang. Die Kultur gehört weder dem physischen noch dem psychischen noch dem ideellen Reich an, sondern ihre Eigentümlichkeit besteht gerade darin, daß sie durch alle drei hindurchgreift, daß sie von jedem der drei Reiche etwas umfaßt. Und das Verstehen verbindet in seinen Akten die drei verschiedenen Weisen des physischen, des psychischen und des ideellen Gegebenseins.

Das Buch „Lebensformen“ (die 1. Auflage war als kurze Abhandlung in der Festschrift für A. Riehl, Halle 1914, erschienen, die gänzlich umgearbeitete, wesentlich umfangreichere 2. Auflage als selbständiges Buch, Halle 1921, 5. Auflage 1925) führt die Ideen einer geisteswissenschaftlichen Psychologie weiter aus. Das Verstehen wird hier als der theoretische Akt bestimmt, durch den wir in die Wertkonstellation eines geistigen Zusammenhanges dringen. Dilthey gegenüber betont Spranger, daß das individuelle Seelenleben mehr als eine auf Selbsterhaltung gerichtete teleologische Struktur sei; nicht bloße biologische Werte spielen da eine Rolle, sondern höhere geistige Werte. Das Wesen der seelischen Totalität besteht darin, daß sie einen „Sinnzusammenhang“ darstellt. Die geisteswissenschaftliche Psychologie geht von dem sinnvollen Zusammenhang des Ganzen aus, während eine naturwissenschaftliche Psychologie aus angenommenen Elementen ein Aggregat mechanistisch zu konstruieren sucht. Das individuelle Seelenleben des Subjekts steht aber mit seiner Totalitätsstruktur in notwendiger Beziehung zu den Sinngebieten des objektiv-geistigen Lebens. Mit seinem ganzen Erleben und Gestalten ist das Subjekt an die Welt des Geschichtlichen und Gesellschaftlichen geknüpft, es kann gar nicht abgetrennt werden von objektiven Beziehungen. Im individuellen Subjekt ist eine geistig-gesetzliche Struktur lebendig, und eben durch diese dem individuellen Subjekt immanente Struktur wird ein Verstehen der Gebilde der objektiven Geisteswelt ermöglicht. Die Frage nach der objektiven Gegenständlichkeit dieser geistigen Welt taucht dabei auf. Spranger unterscheidet hinsichtlich der

Objektivität des Geistigen drei Momente: 1. geistige Gebilde sind an physische Gegenstände geknüpft und besitzen dadurch eine Transsubjektivität; 2. sie sind entstanden durch Zusammen- und Wechselwirkung verschiedener Individuen und haben dadurch den Charakter der Kollektivität; 3. sie beruhen auf überindividuellen Gesetzen und Normen der Sinnggebung oder Sinndeutung, weisen eine Normativität auf. Die objektive Seite an den geistigen Gebilden heben die eigentlichen Geisteswissenschaften hervor: sie suchen 1. als historisch-beschreibende Wissenschaften die Gebilde des geschichtlichen Lebens in ihrer Transsubjektivität und Kollektivität zu erfassen und 2. als kritisch-normierende Wissenschaften die idealen Gesetze und Normen zu bestimmen. Mit der subjektiven Seite der geistigen Gebilde dagegen beschäftigt sich die Psychologie: sie betrachtet Erlebnisse, die sich durch die Verbindung des Subjekts mit dem Transsubjektiven und Kollektiven ergeben, und sie sucht festzustellen, wie seelische Akte und Erlebnisse den objektiven Normen des Geistigen entsprechen oder nicht. Also auch die Psychologie bezieht sich auf die drei Momente des Objektiv-Geistigen, aber sie ist keine normative Wissenschaft, die Normgesetze und Wertgebilde als solche untersucht, sondern sie hält sich an das Einzelbewußtsein und das empirisch gegebene geistige Leben und fragt nach der Übereinstimmung den Normen gegenüber oder den Abweichungen von ihnen. Die geisteswissenschaftliche Psychologie ist eine beschreibende und verstehende Wissenschaft.

Die Beziehung auf die überindividuelle Wertgesetzlichkeit ist demnach für das Verstehen ganz wesentlich. Nur dadurch, daß eine Entsprechung der seelischen Akte und Erlebnisse einerseits und der objektiven Sinnggebiete stattfindet, wird ein Verstehen möglich. Spranger unterscheidet beim Verstehen das physische Verstehen, das dann zum sprachlichen Verstehen wird, bei dem es sich um die Deutung eines geistigen Sinnes aus physischen Zeichen handelt, weiter das persönliche und das sachliche Verstehen, wo nicht die physischen Objektivationen, sondern die geistigen Sinnzusammenhänge das Ausschlaggebende sind.

Nun tritt aber das Problem des historischen Verstehens, des Verstehens abweichender Strukturen auf. Das einzelne Individuum ist in verwickelte Zusammenhänge des objektiven kulturellen Lebens hineingestellt, und diese Objektivitäten sind Produkte einer historischen Entwicklung. Gerade durch die Anteilnahme an verschiedenartigen Kulturinhalten und an allerlei Gruppen wird das einzelne Individuum zu einem ausgedehnten Verstehen befähigt, wird es möglich, daß von entwickelten, fortgeschrittenen Kulturstufen aus frühere, einfachere erfaßt werden können. Wenn nun das Verstehen in einer hochentwickelten Kultur eine Ausdehnung in die Breite der Gegenwart wie auch in die Vergangenheit verlangt, so sind einem solchen Streben doch Grenzen gesetzt, denn es können auch von einem hochstehenden Kulturmenschen nicht alle Seiten des gegenwärtigen Lebens und nicht alle Stadien der historischen Entwicklung in gleicher Weise erfaßt werden, nur ein Ausschnitt „aus dem Kulturganzen“ wird dem vollbewußten Verständnis nahegebracht. Spranger nennt diesen Ausschnitt, so wie ihn die führende Schicht einer Kultur erlebt,

„das historisch erweiterte, gemeinsame geistige Medium“ dieser Schicht. Nun besitzt der Mensch aber die Fähigkeit, sich aus einer individuellen gegenwärtigen Lebenslage heraus auch in fremde Bewußtseinslagen hineinzusetzen, mit einer künstlerisch zu nennenden Einbildungskraft kann er auf Grund einiger weniger Anhaltspunkte das Totalbild eines fremden Lebens erfassen. Durch wissenschaftliche Untersuchung und Betrachtung kann dieses Totalbild dann im einzelnen ausgearbeitet werden, ein historisches Verstehen und Deuten wird dadurch zuwege gebracht.

Bei einer theoretisch-wissenschaftlichen Deutung, wie sie der Historiker vollzieht, kommen nach Spranger vier Momente in Betracht: 1. müssen die einzelnen Daten beobachtet oder gesammelt werden, das historische Material muß gewonnen werden; 2. entsteht schon bei der Beobachtung und Sammlung der Elemente ein gewisses durch die interpretierende Einbildungskraft hervorgerufenen, aber noch zusammenhangsloses unbestimmtes Gesamtbild; 3. wird das Bild nach einem allgemeinen Schema geistig-struktureller Gesetzmäßigkeit geformt, es wird ein Sinngefüge herausgearbeitet, wie es sich für den verstehenden Historiker in den historischen Erscheinungen darstellt, das Material wird unter bestimmten verstehbaren Kategorien geordnet, das Ganze von einem Mittelpunkt aus verstanden und zur Einheit organisiert; 4. kann von einem solchen sinnvollen Verstehenszusammenhang aus eine Korrektur der vorwissenschaftlichen ästhetisch gefärbten Intuition und eine kritische Sichtung des Materials erfolgen.

Spranger legt sich weiter auch die kritische Frage nach der Objektivität des historischen Verstehens vor. Wenn die lebendige Fähigkeit, sich in fremde Geistesstrukturen hineinzusetzen und sie intuitiv nachzuerleben, für das historische Verstehen auch eine wesentliche Bedeutung besitzt, so birgt sie doch als eine ursprünglich ästhetische Funktion Gefahren einer subjektiven Umdeutung in sich, wie sie z. B. in der Geschichtsauffassung der Romantik zutage treten. Die lebendige Auffassungsfunktion muß eine „begriffliche Durchleuchtung“ erfahren, wenn sie Anspruch auf historische Wahrheit erhebt. Geschichte darf, so betont Spranger, keine Dichtung sein. „Sondern sie muß bei treuester Wahrung der überlieferten Tatsachen aus dem Sinn für das Gesetzliche hervorgehen, von dessen Netzwerk sich die Tatsachen als individuelle Linien abheben. Die Tatsache wird in der Geschichtsauffassung erst gefestigt und beglaubigt auf dem Wege über den gesetzlichen Zusammenhang, der im Verstehen und Auswählen der Tatsachen richtunggebend wirkt“<sup>1)</sup>. Allerdings das historische Verstehen erreicht bei allem Willen zur Objektivität doch niemals den vollen objektiven Zusammenhang als solchen. Der Historiker ist als Subjekt nie ein reines absolutes Subjekt, das die zeitlose Struktur des Geistes in sich enthielte, sondern er erfaßt geistige Strukturgesetzmäßigkeit nur durch seine persönliche und historische Bedingtheit hindurch und legt die in ihm konkret gewordene psychologische Gesetzmäßigkeit den historischen Objekten unter, die dadurch eine gewisse subjektive Färbung erhalten. Weder ein reines

<sup>1)</sup> Ed. Spranger, Lebensformen (5. Aufl., Halle 1925), S. 428 f.

Subjekt noch ein reines Objekt ist bei dem historischen Verstehen vorhanden, sondern es ergibt sich dabei trotz des Willens zur Objektivität immer nur „eine Resultante, ein Berührungsphänomen, ein überlegenes Drittes“. Entweder kann in dem Bilde der Vergangenheit das unserer eigenen Struktur Verwandte zu stark betont werden, das Frühere kann zu sehr dem Gegenwärtigen assimiliert werden, oder aber das Fremdartige wird gegen das uns Verstehbare zu stark kontrastiert, wird als ganz abweichend hingestellt, so daß ein Totalbild nicht erzielt wird.

Aber dieser Verzicht auf absolute Objektivität bedeutet keine Entwertung des historischen Verstehens. Vielmehr es gehört zum Wesen des Verstehens überhaupt, daß es nicht ein bloßes Abbilden ist, sondern ein Auswählen und das Erzeugen eines über Subjekt und Objekt stehenden Dritten bedeutet. Das historische Verstehen nun ist ein Sichselbstverstehen des Geistes, die normative geistige Gesetzlichkeit der Wertverwirklichung wird stufenweise immer deutlicher ins Bewußtsein gehoben, das historische Verstehen wird damit Kulturverstehen. Es kann dadurch 1. die differenzierte Struktur des Geistes durch kulturwissenschaftliche und kulturpsychologische Analyse immer mehr entfaltet werden, das strukturell Bedeutsame wird den Mitgliedern der bestimmten Kulturepoche immer deutlicher vor Augen geführt; 2. es wird der Prozeß der Entwicklung des Geistes durch kulturgeschichtliche Betrachtung genetisch beschrieben und durch die Aufdeckung eines inneren Zusammenhanges mit früheren Stufen das Sichselbstverstehen des Geistes auf der gegenwärtigen Kulturstufe gefördert; 3. es wird das normativ oder ethisch Bedeutsame durch die Besinnung auf Kultur und Geschichte hervorgehoben, die jeweilige historische Stufe wird zu der gegenwärtig erreichten Stufe in Beziehung gesetzt, historische Werturteile werden gefällt. Wohl also wird ein historischer Zustand durch das Verstehen nicht in seiner vollen Objektivität erfaßt, sondern er wird nur „strukturell, genetisch und wertkritisch beleuchtet“, aber in dieser Art der Beleuchtung bekundet sich das Wesen des Verstehens überhaupt. Und das Dritte, das über dem reinen Subjekt und dem reinen Objekt steht, ist „das überpersönliche Reich des Sinnes“, das Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in gleicher Weise umschließt. „Der ‚Gehalt‘ der Geschichte für uns ist eben dieses im Verstehen erarbeitete Überhistorische, das durch unsere ethische Arbeit noch weiter wachsen soll“<sup>1)</sup>. Damit ist die Geschichte nicht nur an die Vergangenheit geknüpft, sondern auch auf die Zukunft gerichtet.

Sprangers Typenlehre, wie sie sich ihm vom Standpunkt seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie ergibt, ist auch geschichtsphilosophisch nicht bedeutungslos. Er unterscheidet vier individuelle Geistesakte, nämlich den ökonomischen Akt, bei dem psychophysisches Kraftmaß, durch das der Gegenstand vom Subjekt aus gemessen wird, ausschlaggebend ist, den theoretischen Akt, bei dem die Frage dem identischen Wesen gilt, den ästhetischen Akt, der den Eindruck-Ausdruckcharakter einer konkreten Erscheinung im Bild darstellt, und den religiösen Akt, der das Einzelerlebnis auf einen Totalsinn des

<sup>1)</sup> Ed. Spranger, Lebensformen (5. Aufl.), S. 436.

Lebens bezieht; weiterhin nimmt er noch zwei gesellschaftliche Geistesakte an, nämlich den Herrschaftsakt und den Sympathieakt. Diesen Grundakten entsprechen nun die sechs idealen Grundtypen der Individualität: der theoretische Mensch, der ökonomische, der ästhetische, der soziale Mensch, der Machtmensch und der religiöse Mensch.

Zweifellos sind die geisteswissenschaftlich-psychologischen Probleme, wie sie Dilthey und Spranger aufgerollt haben, von Wichtigkeit für die Geschichtsphilosophie und die Geschichtswissenschaft. Und die geisteswissenschaftliche Psychologie führt bei Spranger weiter zur Kulturphilosophie. Von solchen kulturphilosophischen Gesichtspunkten aus können gewiß auch geschichtsphilosophische Fragen eine Klärung erhalten. Die Einseitigkeit logisch-erkenntnistheoretischer Problemstellung wird da durch psychologische und historische Konkretisierung überwunden.

An Stärke und Tiefe des historischen Sinnes war mit Dilthey verwandt Ernst Troeltsch, der in seinem ganzen Denken ungemein historisch orientiert war, selbst umfangreiche historische Studien betrieben hatte und sich auch über das Wesen der Geschichte philosophisch Klarheit zu verschaffen suchte. Das erste Buch seines großen unvollendeten Werkes „Der Historismus und seine Probleme“ (Gesammelte Schriften, Bd. III, Tübingen 1922) betitelt sich zwar „Das logische Problem der Geschichtsphilosophie“, aber Troeltsch stellt dabei im Gegensatz zu Windelband und Rickert doch psychologisch-erkenntnistheoretische und inhaltlich-kulturphilosophische Fragen in den Vordergrund. Troeltsch geht aus von der Tatsache der Historisierung des Denkens im 18. und 19. Jahrhundert und fragt, welchen Einfluß der Historismus auf das individuelle und das soziale kulturelle Leben hat, wie Historie und Weltanschauung sich gegenseitig zueinander verhalten, und das Endproblem, auf das er sich richtet, ist das Problem der gegenwärtigen Kultursynthese. Wohl wirft auch Troeltsch die Frage nach dem Gegenstand und den Formprinzipien der Geschichte auf, aber er vermeidet dabei ein Eingehen auf transzendentallogische und metaphysische Probleme. Es genügt ihm, aus dem empirischen Tatbestand der Geschichte einige empirisch feststellbare Kategorien herauszuheben.

Er ist dabei von seinem mehr empirischen Standpunkt aus mit Windelband, Rickert u. a. doch darin einig, daß er das historische Verfahren dem naturwissenschaftlichen gegenüberstellt und in der „Kategorie der individuellen Totalität“ die grundlegende Kategorie der Historie erblickt. Nicht auf einfache elementare Bestandteile und auf deren Zusammensetzungen richtet sich die Historie, sondern sie geht aus von anschaulich konkreten Einheiten, die ein größeres oder kleineres Lebensganzes darstellen (Einzelindividuen oder Kollektivindividualitäten wie Völker, Staaten usw.). Diese empirisch vorhandenen historischen Ganzheiten sind mehr als bloße psychische Vorgänge, wenn diese auch ihren wichtigsten Stoff bilden, und daher auch nicht psychologisch einfach ableitbar, sondern müssen in ihrem empirisch-konkreten Ganzheitscharakter hingenommen werden. Mit dem Begriff der individuellen Totalität ist auch derjenige der Ursprünglichkeit und Einmaligkeit, weiter noch derjenige der Wert- oder Sinneinheit verbunden: diese Momente konstituieren den historischen Gegen-

stand. Aber der historische Gegenstand ist nicht ein ruhender, sondern er ist hineingestellt in einen kontinuierlichen Werdezusammenhang, eine historische Entwicklung. Der Begriff der Entwicklung in bezug auf eine Sinn- und Wertidee, der scharf zu scheiden ist von dem kausalen Entwicklungsbegriff der Naturwissenschaft, scheint Troeltsch gerade auch für die Geschichtslogik charakteristisch zu sein.

Aber Troeltsch will keineswegs bei einer formalen Geschichtsphilosophie stehen bleiben, vielmehr liegen für ihn die wesentlichen Aufgaben der Geschichtsphilosophie durchaus in einer materialen und universalen Geschichtskonstruktion, ohne welche ihm eine Geschichtslogik ein Torso bliebe. Diese Konstruktion ihrerseits muß allerdings auf logisch gesicherter Empirie ruhen — hierin unterscheidet sich die moderne materiale Geschichtsphilosophie von der früheren, metaphysisch gerichteten. Gerade wenn der Sinn- und Wertgedanke für die Konstituierung des historischen Gegenstandes wesentlich ist und dazu ein System von Wertmöglichkeiten angenommen wird, muß man nach Troeltsch von da aus auch zu Fragen nach den Zielen und dem Gehalt des geschichtlichen Prozesses und nach der praktischen Zukunftsgestaltung, also zu Problemen der materialen Geschichtsphilosophie gelangen. Wie aus der historisch verstandenen Gegenwart eine Weiterbildung des geschichtlichen Lebens möglich ist, danach hat die materiale Geschichtsphilosophie zu fragen, die von der empirischen Historie zum Sollen und zur Selbstformung nach einem Sollen überleitet und damit in die Ethik hineinführt<sup>1)</sup>. Ihre Aufgabe ist demnach wesentlich eine praktisch-ethische, nicht mehr eine metaphysisch-konstruktive. Von der empirischen Historie aus soll die Gewinnung einer gegenwärtigen Kultursynthese versucht werden, nicht aber soll der Geschichte ein apriorisches metaphysisches Schema auferlegt werden.

Wie kann man nun vom Individuell-Historischen aus zu Maßstäben, zu Ideen, zu einem Sinns-Allgemeinen kommen? Das Ausgehen von der Idee und dem Maßstab führt wie bei den Neukantianern leicht zu einem geschichtslosen Rationalismus, das Ausgehen vom Historisch-Individuellen andererseits zu Relativismus und Skeptizismus, und bei dem Versuch einer Verbindung von Idee und Geschichte fallen doch die Bestandteile leicht wieder auseinander. Auch bei Rickert sind nach Troeltschs Ansicht die Werte und Maßstäbe nicht aus der Geschichte selbst erwachsen, sondern stehen als Werte in einem allgemeinen Wertsystem dem empirischen Historisch-Individuellen doch fremd gegenüber. Und doch, Maßstäbe und Normen können wir nicht entbehren, sie können nur — das ist Troeltschs Überzeugung — nicht allgemein gültige, abstrakte, absolute Maßstäbe sein, sondern sie müssen selbst individuelle, aus jeder Kulturlage neu herausgebildete Setzungen darstellen, die doch spontan, apriorisch und selbstgewiß sind, ohne Anspruch auf absolute Geltung zu machen. Kritik und Weiterbildung des eigenen Lebenszusammenhanges muß die historische Maßstababbildung bedeuten, aus dem eigenen Kultur-

---

<sup>1)</sup> Über das Verhältnis von Ethik und Geschichtsphilosophie vgl. auch die nach Troeltschs Tod unter dem Titel „Der Historismus und seine Überwindung“ veröffentlichten Vorträge (Berlin 1924).

kreis und seiner Entwicklung muß eine historisch-individuelle Kultursynthese erwachsen. Wohl sind die sich aus sich selbst erneuernden individuellen Besonderheiten irgendwie in einem Universalen verbunden, aber zu dem gemeinsamen Grund und dem gemeinsamen Sollziel dringt nur der Glaube vor. Es ist nicht Aufgabe der Geschichtsphilosophie, letzte und allgemeinste Ziele der Menschheitsentwicklung aufzustellen, sie bleibt bei der jeweilig geforderten relativen Maßstababbildung, bei der jeweiligen Individualisation des Ideellen. Der Begriff der historischen Individualität führt auf den der Wertrelativität. Eine Vereinigung von Seiendem und Seinsollendem, von Faktischem und Idealem, von Gegebenem und Aufgegebenem wird nicht als zeitlos und universal hingestellt und ist auch nicht einfach naturhaft da, sondern muß immer wieder neu geschaffen werden, ist nicht zufällig und willkürlich, aber doch beweglich. In dem so verstandenen Relativen wirkt sich der Lebensprozeß des Absoluten aus, in der relativen Wahrheit und dem relativen Ideal läßt sich doch ein göttliches Leben ahnen — so ist das Wertrelative nicht etwas bloß Subjektives und Relatives.

Erscheint so das Problem der Gewinnung von Maßstäben für die jeweilige Kultursynthese lösbar, so erfährt von da aus auch das Problem einer dieser Kultursynthese entsprechenden universalen Entwicklung eine neue Beleuchtung. Die beiden Themata der materialen Geschichtsphilosophie, das der gegenwärtigen Kultursynthese und das der Universalgeschichte, stehen nach Troeltsch in gegenseitigem Zusammenhang. Die Kultursynthese ist eine subjektive Voraussetzung für die Universalgeschichte und stellt als Ideal das Ausleseprinzip dar, die Universalgeschichte ihrerseits liefert das objektive, konkrete Material für die Kultursynthese.

Bei dem Begriff der historischen Entwicklung, der für die Universalgeschichte grundlegend ist, muß es sich um die innere Dynamik des historischen Lebens selbst handeln. Ein Ineinander von Individuell-Schöpferischem und Objektiv-Gefordertem ist da angenommen. Entwicklung bedeutet nach Troeltsch für den Historiker „eine innere Bewegung des Gegenstandes selbst, in die man sich intuitiv versenken kann und muß, und aus der heraus, wenn es sich um unsere eigene Entwicklung und deren Zukunftsgestaltung handelt, in einer Zusammenfassung des historisch-konkret-individuellen Zuges und des Strebens zum Allgemeinen die jedesmal neuen und lebendigen und darum selbst immer wieder individuellen Weiterbildungen gestaltet werden müssen“<sup>1)</sup>. Hegels Dialektik versucht die Logik dieser Bewegung zu bestimmen, aber sie begeht nach Troeltschs Ansicht den Fehler, diese Bewegung auf das Denken zu beziehen und das Sein als vom Denken hervorgebracht anzusehen. Bergson andererseits wird der Bewegung des konkreten Lebens gerecht, aber er gelangt nicht zu einer Gliederung der Bewegung. Eine Zuhilfenahme idealistischer Konstruktionen oder naturwissenschaftlicher Analogien nützt nichts, auch durch Rückführung auf einen allgemeinen kosmischen Entwicklungsbegriff wird das Wesen historischer Entwicklung nicht geklärt. Der historische

<sup>1)</sup> E. Troeltsch, Gesammelte Schriften, Bd. III, S. 235.



Entwicklungsbegriff nimmt eine Sonderstellung ein und verlangt eine eigene und selbständige Logik, bei der Anschauliches und Ideelles ineinandergehen. Dieser historische Entwicklungsbegriff ist im Wesen des menschlichen Geistes begründet: der Geist schafft aus Ideen oder Tendenzen heraus, indem er diese in Auseinandersetzung mit naturhaften Voraussetzungen auf logisch begreifbare Weise entwickelt, er kann weiter auch naturhaften oder kulturhaften Bedingungen sich anpassen und die darin enthaltenen Tendenzen zu logisch begreifbarer, kontinuierlicher Weiterwirkung bringen. Dadurch ergeben sich größere oder kleinere Werdezusammenhänge, die einer inneren Logik gehorchen, einen Sinn in sich tragen und deren Entwicklung relativ logisch konstruierbar erscheint. Diese Zusammenhänge sind überindividuell, aber die Einzelindividuen sind darin doch nicht bloße Durchgangspunkte, sondern gerade ihr aktives Mitwirken für das Zustandekommen der Totalität ist wesentlich. Der historische Entwicklungsbegriff wird damit zunächst nur „auf die Erfassung einzelner abgeschlossener und quellenmäßig hinreichend übersehbarer Kreise“ bezogen, erhält also nur eine relative und jeweils begrenzte Bedeutung. Einzelentwicklungskreise, die relativ geschlossene Geschehensgruppen umfassen (einzelne Völker, Staaten, Kulturabschnitte) lassen sich feststellen.

Von da aus kommt man dann, wenn Verbindungen unter diesen Einzelkreisen gesucht werden, zur Idee einer Universalgeschichte. Eine solche Universalgeschichte aber darf für uns heute nicht mehr eine logisch-abstrakte Konstruktion sein und auch keine bloße Aneinanderreihung empirischer Geschichtsbilder, sie muß aus der Betrachtung der Einzelentwicklungskreise erwachsen und auf eine Sinneinheit hinführen, von der exakten Tatsachenforschung steigt sie auf zu entwicklungsgeschichtlicher philosophischer Konstruktion. Universalgeschichte und Kultursynthese stehen in notwendiger Korrelation: die Universalgeschichte muß organisiert sein von der Idee einer gegenwärtigen Kultursynthese aus, und die gegenwärtige Kultursynthese muß aus der Entwicklung des historischen Lebenszusammenhanges gewonnen werden. Die materiale Geschichtsphilosophie in Troeltschs Sinn wird damit zum „Werk eines reinen Schauens, das alle unterstützenden Hilfsmittel mit schärfstem realistischen Sinn gewissenhaft benützt, und einer willensmäßigen Festlegung auf bestimmte Zukunftsziele zugleich, die zu jenem Entwicklungsbilde in einem rational niemals vollkommen aufhellbaren Verhältnis steht“<sup>1)</sup>. Eine Verbindung von historischer Betrachtung mit letzten Endes ethischen und religiösen Ideen wird da gefordert, die aber keinerlei Vergewaltigung des einen oder anderen Gliedes bedeuten soll, wie das bei früheren geschichtsphilosophischen Konstruktionen der Fall war.

Bei der Vereinigung von Universalgeschichte und gegenwärtiger Kultursynthese liegt für Troeltsch der Ton doch nicht auf der Konstruktion einer Universalgeschichte, sondern auf der Gewinnung der Kultursynthese. Nicht eine ausgeführte universale Entwicklungsgeschichte kommt dabei in Betracht, sondern ein Verständnis des Aufbaues der großen Schichten unseres gegenwärtigen Kultur-

<sup>1)</sup> E. Troeltsch, Gesammelte Schriften, Bd. III, S. 692.

kreises ist das Wesentliche. Die Universalgeschichte wird damit nicht auf die gesamte Menschheit ausgedehnt, da diese gar keine eigentliche geistige Einheit und geschichtliche Bedeutung besitzt und sich ein gemeinsamer Sinn- und Kulturgehalt für die Menschheit in ihrem vollen Umfang gar nicht finden läßt, sondern sie wird beschränkt auf das Europäertum. Die Menschheit als solche ist gar kein einheitlicher historischer Gegenstand, es fehlt da ein konkreter Werdezusammenhang im Hinblick auf ein gemeinsames Kulturziel. Nur die einzelnen Kulturkreise bilden sinnhafte Totalitäten mit eigener Entwicklungsgeschichte. Von einem wirklichen Verstehen können wir nur in bezug auf unseren eigenen Kulturkreis und unsere eigene Entwicklungsgeschichte reden. Die großen Perioden der Geschichte, die für die Entwicklung der Gegenwart von Bedeutung sind, müssen hervorgehoben werden, und es muß sich die Idee eines Aufbaues der europäischen Kulturgeschichte ergeben. Troeltsch bezeichnet vier „Grundgewalten“, die in historischer Hinsicht die Träger der modernen Welt sind; es sind dies: der hebräische Prophetismus, das klassische Griechentum, der antike Imperialismus und das abendländische Mittelalter. Auf deren Grund muß durch Einsetzung neuer Kräfte unter Ausschaltung des Unwesentlichen und Umformung des Veränderungsbedürftigen in der gegenwärtigen Kulturarbeit etwas Neues entstehen.

Die praktische kulturelle Aufgabe der Gegenwart verlangt einerseits historisches Verstehen der geistigen Kulturgehalte und andererseits auch Einsicht in die soziologische Struktur des gegenwärtigen Lebens. Die geistigen Kulturgehalte müssen immer wieder historisch bestimmt und neu geordnet werden, denn sie besitzen die Eigenschaft, sich von ihren ursprünglichen konkreten Lebensbedingungen abzulösen und sich zu verselbständigen, werden dann leicht rational abstrakt oder konventionell und müssen dann wieder verlebendigt werden. Die soziologischen und politisch-ökonomisch-rechtlichen Verhältnisse der Gegenwart verlangen nicht eine solche stets neue historische Durchforschung, sondern sind aus dem praktischen Leben der Gegenwart selbst heraus begreifbar. Es muß nun der historisch erfaßte geistige Kulturgehalt einen „neuen soziologischen Leib“ erhalten, und der soziologische Leib muß durch eine neue Geistigkeit beseelt werden. Die Aufgabe der praktischen Kultursynthese besteht also einerseits in der „Herausarbeitung eines klaren Bildes der gegenwärtigen soziologischen Lebensordnung, ihrer vorwärtsstrebenden, ihrer absterbenden und ihrer beharrenden Kräfte, ihrer Begründung in praktisch-materiellen und in psychologischen Verhältnissen, kurz, ihrer eigentümlichen Struktur, von der jeder einzelne ein Teil ist“, und andererseits in der „Konzentration, Vereinfachung und Vertiefung der geistig-kulturellen Gehalte, die die Geschichte des Abendlandes uns zugeführt hat und die aus dem Schmelztiegel des Historismus in neuer Geschlossenheit und Vereinheitlichung hervorgehen müssen“<sup>1)</sup>. Geschichte soll durch Geschichte überwunden und die Basis für ein neues Schaffen soll bereitet werden: das ist nach Troeltsch das Problem der Geschichtsphilosophie, in deren Mittelpunkt das Problem der gegenwärtigen Kultursynthese steht.

<sup>1)</sup> E. Troeltsch, Gesammelte Schriften, Bd. III, S. 771.

Das empirisch Historische erfährt bei Troeltsch eine tiefgehende Würdigung. Apriorische Spekulation und dogmatische Konstruktion werden hier aus der Geschichtsphilosophie verbannt. Wohl ist eine Anknüpfung an ethische und metaphysische Ideen vorhanden, aber diese Ideen werden nicht als feste Schemata vorausgesetzt, sondern nur als hypothetisch und korrigierbar hingenommen. Das wirklich historische Leben in seiner Lebendigkeit und seiner Gegenwartsbedeutung sucht Troeltsch zu verstehen. Für einen solchen Historismus besteht aber die Gefahr eines Relativismus, der doch auch Troeltsch nicht entgeht. Wenn Troeltsch Rickert gegenüber auch den Vorteil gewinnt, daß er die Werte mit historischem Leben erfüllt, so steht demgegenüber der Nachteil, daß er aus der Relativität des Historischen heraus doch nicht zu philosophischer Systematisierung gelangt. Den mehr in die Tiefe reichenden philosophischen Problemen wird damit doch ausgewichen; Hegels kühne Dialektik hatte da tiefer geschürft. Durch die Einstellung auf das praktische Problem der gegenwärtigen Kultursynthese wird die wissenschaftliche Bedeutung der Geschichtsphilosophie stark eingeengt, ja, fragwürdig gemacht, gerade die praktische Aufgabe führt doch aus der Sphäre historisch-philosophischer Besinnung hinaus, ja, wird sie oft genug vernachlässigen müssen. So feinsinnig viele Beobachtungen Troeltschs über den Charakter des historischen Lebens und der historischen Entwicklung auch sind, so vermißt man doch in philosophischer Hinsicht letzte systematische Entscheidungen über das Wesen der Geschichte und der Geschichtswissenschaft, die eben nicht durch eine solche historisch-kulturphilosophische Betrachtung gewonnen werden können.

Troeltsch hält sich an die empirische Realität des historischen Lebens, die logischen und erkenntnistheoretischen Probleme der Geschichtswissenschaft kommen bei ihm nicht zu ihrem vollen Recht. Gerade das erkenntnistheoretische Problem des Verhältnisses der Geschichte zum Leben verlangt eine Beantwortung, wenn man sich auf einen kulturphilosophischen Gesichtspunkt stellt. Die Frage nach den erkenntnistheoretischen und psychologischen Voraussetzungen des geschichtlichen Verstehens und der Geschichtswissenschaft ist in scharfsinniger Weise in der erkenntnistheoretischen Studie „Die Probleme der Geschichtswissenschaft“ von Georg Simmel (5. Aufl., München und Leipzig 1923) erörtert worden. Der historische Realismus wird da nicht vom Standpunkt einer formalen Geschichtslogik aus, sondern von psychologisch-erkenntnistheoretischen Erwägungen aus einer Kritik unterzogen. Nach Analogie der Kantischen Frage: Wie ist Natur möglich? wird die Frage gestellt: Wie ist Geschichte möglich? Geschichte ist nicht, wie der historische Realismus glaubt, eine bloße Abbildung dessen, was wirklich gewesen ist, sondern sie stellt eine Umformung der Wirklichkeit durch den Geist dar, so wie auch die Natur ihre Form durch die Anschauungsformen und Kategorien des erkennenden Geistes erhält. Nach dem Apriori des geschichtlichen Erkennens, den historischen Kategorien fragt Simmel. Der Gegenstand der Geschichte ist Seelisches — auch Vorgänge der Materie spielen in der Geschichte nur wegen ihrer Bedeutung für Seelisches eine Rolle —, aber Geschichte ist darum doch keine angewandte Psychologie. Der Geschichte kommt es auf den „Sachgehalt in seiner seelischen

Bewegtheit und Entwicklung“ an, und damit stellt sie sich zwischen die Logik, welche die reinen Sachgehalte in Abstraktion von dem seelischen Realisierungsprozeß untersucht, und die Psychologie, die den dynamischen Prozeß der seelischen Bewegungen betrachtet. Jede Erkenntnis nun ist kein Abklatsch des unmittelbar Gegebenen, sondern eine Übertragung in eine neue Sprache mit eigenen Formen und Kategorien. In einem besonderen Aufsatz über „Die historische Formung“ (Logos VII, 1917/18, S. 113 ff.) charakterisiert Simmel die eigentümlichen Verfahrungsweisen der Geschichte gegenüber dem wirklichen Leben. Die Geschichte vollzieht eine Spaltung und Verteilung der Inhalte aus ihren Lebensformen heraus in begriffliche, abgeleitete Synthesen, sie bewirkt eine Verallgemeinerung des Individuellen durch Ergänzung der gegebenen Teilerscheinung zu einem ihr nachgefärbten Ganzen, sie betrachtet im Gegensatz zum gegenwärtigen, wirklichen Leben alles unter dem Aspekt der Vergangenheit, sie stellt die Geschehnisse unter die Kategorie des Zustandes, obgleich es im wirklichen Leben nichts Statisches gibt. So bringt sie geradezu eine „radikale Drehung des Lebens aus der ihm eigenen Richtung heraus“ zustande.

Die Tätigkeit des Historikers empfängt dabei nach Simmel trotz ihrer wissenschaftlichen Tendenz einen gewissen dichterischen Zug, und das geschichtliche Bild steht prinzipiell der unmittelbaren Wirklichkeit ebenso selbständig und eigengesetzlich gegenüber wie ein Kunstwerk. Von dieser Betrachtungsweise aus fällt auch Licht auf das Problem der „historischen Gesetze“. Die Gewinnung von Naturgesetzen auf historischem Gebiet scheitert an der Individualität und Komplexität des Geschichtlichen. Es kann sich bei der Behauptung gesetzmäßiger Zusammenhänge im historischen Geschehen um Annäherungen an die Erkenntnis der realen Verknüpfungsfaktoren und um Vorwegnahmen und Vorbereitungen kosmischer Gesetzmäßigkeiten handeln — damit aber gerät man in Metaphysik, und die behaupteten Gesetzmäßigkeiten sind dann eben nicht spezifisch historische Gesetze, ja der Begriff der Geschichte wird damit aufgelöst, denn diese Gesetze beziehen sich auf die Erscheinungen als solche in ihrem Dasein, nicht aber auf die durch unsere Erkenntnis geschaffene Zusammenfassung, die wir Geschichte nennen. Wenn wir nun aber das historische Geschehen nicht als bloße Kombination realer naturhafter oder metaphysischer Elementarvorgänge auffassen, sondern die besonderen Erkenntnisbedingungen der Historik berücksichtigen, dann können wir historische Synthesen, Einheiten, die bereits eine historische Formung der Wirklichkeit darstellen, annehmen, ohne daß wir diese in naturwissenschaftlich letzte Bestandteile auflösen. Wir finden dann 1. Typen, die sich nicht aus der Kenntnis des Einzelnen schon ergeben, sondern mehr bedeuten als die bloße Summe der Teile, so wenn wir von „den Griechen“ sprechen; 2. Begriffe, die einzelne historische Faktoren nach ihrem Erfolg als Gesamterscheinung auffassen, ohne daß sie doch etwa die Bewegungsgesetze der kleinsten Teile bezeichnen, und die eben innerhalb der spezifisch historischen Sphäre bleiben, nicht abstrakte Allgemeinbegriffe sind, aber auch keine bloßen Symbole (solche historischen Begriffe sind z. B. Differenzierung, Entwicklungstempo,

Kollektivbewußtsein usw.); 3. Totalitäten, die vom Erkennen durch das synthetische Nebeneinander von Einzelwesen gebildet werden (z. B. statistische Regelmäßigkeiten). Es handelt sich in diesen Fällen um Zusammenhänge, bei denen das Material durch die Erkenntnisbedingungen des Historischen bereits eine Formung erhalten hat und wo durch die Beschränkung auf eigentümlich historische Abstraktionen die Frage etwa nach der kausalen Gesetzmäßigkeit der zugrunde liegenden Seinselemente ausgeschaltet wird. Da haben wir es also nicht mit „Gesetzen“ des Wirklichen selbst zu tun, sondern mit begriffsmäßigen Synthesen, durch die das Geschehen auf die Ebene des Historischen projiziert und durch die historische Erkenntnis kategorial geformt wird.

Mit diesen psychologisch-erkenntnistheoretischen Problemen ist aber auch für Simmel die Aufgabe der Geschichtsphilosophie noch nicht erschöpft. Es bleibt die metaphysische Frage nach dem Sinn der Geschichte. Dabei kann erstens durch die Metaphysik die Geschichte als Ganzes erfaßt und nach dessen Wesen und Bedeutung geforscht werden, es kann dabei ein absolutes Sein jenseits der einzelnen empirischen Geschehnisse gesucht werden: die historische Einzelheit in ihrem empirischen Charakter bleibt dadurch unverändert, nur nach dem Verhältnis des Ganzen zu einem dahinterliegenden Prinzip, einer Einheit, einem Ziel, einer metaphysischen Realität wird gefragt. Zweitens aber kann es sich um die Beziehung nicht-theoretischer Interessen oder Wertungen zu dem Bild des geschichtlichen Verlaufes handeln. Über das bloß Tatsächliche hinaus gibt die Geschichte Betonungen, Gliederungen, Vertiefungen, die auf irgendwelchen Gefühlsreaktionen und nicht-theoretischen Stellungnahmen beruhen: methodische Hilfsbegriffe wie die des Bedeutenden, des Wertvollen, des Extremen, des Typischen werden herangezogen. Solche spekulativen und nicht-theoretischen Interessen, die in eine historische Metaphysik gehören, beeinflussen auch die Historik selbst, da ja die reine Theorie ein nie völlig realisiertes Ideal darstellt. Als Voraussetzungen, unbewußte Vorurteile, Anregungen finden sich in dem Bild des Historischen gewisse nicht-theoretische Züge, die erst durch die Geschichtsphilosophie aus ihrer verborgenen Wirksamkeit herausgehoben werden. Das geschichtliche Erkennen wird durch zwei vitale, übertheoretische Interessen bestimmt: erstens das Interesse am historischen Inhalt als solchem unabhängig davon, ob er in dieser oder jener Wirklichkeitsform oder auch in Form einer Erdichtung gegeben ist, wobei die quantitative Bestimmung der Wichtigkeit und die Annahme einer Schwelle des historischen Bewußtseins eine Rolle spielt, und zweitens das Interesse an der Wirklichkeit als solcher, an dem, was da ist. Erst wo das Bewußtsein der Wirklichkeit sich mit dem der Inhaltsbedeutungen kreuzt, „entsteht die spezifische historische Interessiertheit für die Tatsächlichkeit gewisser ausgewählter Reihen von Ereignissen, Personen, Zuständen, die die Historik begründet“<sup>1)</sup>. Durch die Betonung der Bedeutungstatsache unterscheidet sich die Geschichte von den auf das Ziel allgemeiner Gesetze gerichteten Naturwissenschaften, durch die Betonung der Seinstatsache von der nach zeitlosen abstrakten Relationen fragenden Psychologie. Jene

<sup>1)</sup> G. Simmel, Die Probleme der Geschichtsphilosophie (5. Aufl., München und Leipzig 1923), S. 192.

allgemeinen übertheoretischen Interessen sind sinngebende Voraussetzungen, von denen die Geschichte durchwoven ist. Werden sie emporgehoben zu intellektueller Bewußtheit, über das historische Wissen hinaus vereinheitlicht und vervollständigt, so kommt man zu einer Metaphysik der Geschichte. Die nicht-theoretischen Interessen, die der Boden für eine Historik als Erkenntnis des Geschehenen sind, führen auch zur Metaphysik und geben dem Historischen selbst einen metaphysischen Einschlag.

Auch damit wird von Simmel der historische Realismus abgelehnt. Erkennen ist überhaupt kein bloßes Abbilden der Wirklichkeit, sondern die Gegenstände des Erkennens werden durch die Formen des Erkennens selbst hervorgebracht. So kann und will die Geschichte auch gar nicht die unmittelbar gelebte Wirklichkeit wiedergeben, sie formt vielmehr aus dem Material des Wirklichen einen eigenen, neuen Bau, der auf besonderen Erkenntnisvoraussetzungen wie auf Ideen und übertheoretischen Interessen beruht. Historische Wahrheit ist demnach keineswegs dasselbe wie gelebte Wirklichkeit. So wie die Kunst etwas völlig Eigenes, Selbstgesetzliches gegenüber der Wirklichkeit darstellt, keine bloße Nachahmung von ihr, so auch die Geschichte. Gerade in ihrem Abstand von der Wirklichkeit liegt ihr besonderes Recht als Wissenschaft.

In einem Vortrag hat Simmel auch „Das Problem der historischen Zeit“ erörtert (Philosophische Vorträge der Kantgesellschaft, Heft 12, Berlin 1916). Er zeigt da, daß nicht die bloße Zeitlichkeit einen Wirklichkeitsinhalt zum historischen macht, sondern daß dieser erst durch Fixierung an einer mehr oder weniger genau bestimmten Stelle unseres Zeitsystems als historischer individualisiert erscheint. Weiterhin deckt er eine tiefe „Antinomie der Historik“ auf, da die Geschichte einmal die Kontinuität des Lebens nachweisen will und muß, andererseits aber gerade nicht bis in die letzte anschauliche Einzelheit des Lebens gehen kann, wenn sie noch ein übersehbares einheitliches Bild erreichen will. Die Fremdheit von Geschichte und Leben scheint ihm nicht erkenntnistheoretisch, sondern höchstens metaphysisch überwunden werden zu können, sofern auch das Gegenüber-vom-Leben noch eine Form des Lebens sei.

Ein anderer Vortrag Simmels handelt „Vom Wesen des historischen Verstehens“. (Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Heft 5, Berlin 1918.) Auch da wendet sich Simmel dagegen, daß man das historische Verstehen in mechanistischer Weise als Abklatsch des Geschehens fasse und nicht einsehe, daß es eine auf bestimmten Kategorien und Formen beruhende Tätigkeit des Subjekts sei, ein geistiges Gebilde, dessen Wahrheit etwas Funktionelles, Erarbeitetes sei und nicht die mechanische Reproduktion einer photographischen Platte.

Die scharfsinnigen und geistreichen Untersuchungen von Simmel legen in der Tat wesentliche Kategorien und Formen der historischen Erkenntnis bloß, die der empirische Historiker in seinem naiven Realismus nur zu leicht übersieht. Nur geschichtsphilosophische Besinnung kann zeigen, wie das wissenschaftliche, historische Bild doch eine besondersartige Formung der Wirklichkeit bedeutet und dem Leben als eine neue durch die Erkenntnis geschaffene Synthese gegenübersteht.

Von einer anderen Seite als Simmel, nämlich von kulturphilosophischen und pädagogischen Gesichtspunkten aus faßt Theodor Litt das Problem des Verhältnisses von Geschichte und Leben („Geschichte und Leben“, 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1925). Nicht die erkenntnistheoretische Frage nach den Formen der historischen Erkenntnis überhaupt steht da im Vordergrund, sondern

die mehr praktische Frage, wie die historische Erkenntnis auf das Leben wirken könne, wie eine echte historische Bildung geschaffen werden könne. Einig ist Litt mit Simmel darin, daß historisches Erkennen nicht, wie ein naiver Realismus meinte, ein bloßes Hinnehmen und Abbilden sei, es ist ihm vielmehr „ein schaffendes Aufbauen aus an sich ungeformten Elementen“. Litt fragt nun besonders nach dem Wesen des Erkenntnisvorgangs, der als „Verstehen der Gegenwart aus der Vergangenheit“ zu bezeichnen ist. Er zeigt, wie dieser Erkenntnisvorgang ein sehr komplizierter Prozeß des historischen Erkennens ist. Historisches Verstehen der Gegenwart erscheint ihm nicht nur als „eine Synthese von Vergangenheit und Gegenwart, sondern ein vorwegnehmendes Deuten der Zukunft“. Für die Auslese, durch die wir aus dem Gewirr der gegenwärtigen Wirklichkeit Unterlagen zum Aufbau unseres Erkenntnisbildes gewinnen, ist auch die Rücksicht auf die erhoffte oder gefürchtete Zukunft wichtig. Um so mehr ist das der Fall, als ja ein historisches Verstehen der Gegenwart — in dieser Ansicht berührt sich Litt mit Troeltsch — nicht bloße Theorie ist, sondern zu praktischer Betätigung führen muß, so daß das historische Verstehen selbst zu einem Faktor historischen Geschehens werden muß. Pseudohistorische Bilder, die auf ungenügenden oder falschen historischen Vorstellungen beruhen, wirken besonders gefährlich in einer kulturellen Situation, die wie die Gegenwart echtes historisches Verstehen fordert. Lebensprobleme und Kulturprobleme tauchen da auf, eine auf pädagogischer Überlegung begründete Erziehung zum historischen Verstehen und zu historischer Selbstkritik wird notwendig. Vergangenheit und Gegenwart stehen in unlösbarer Wechselbeziehung. Wir können die Vergangenheit nur dadurch deuten, daß wir in ihr Kräfte finden, die noch in der Gegenwart fortleben, und wir können das gegenwärtige Leben nur dann verstehen, wenn wir uns seiner Verbindung mit Grundkräften der Vergangenheit bewußt werden. Das heißt aber, daß Vergangenheit und Gegenwart auf dasselbe Reich des Geistes bezogen werden und daß wir in Vergangenheit und Gegenwart uns selbst in unserer geistigen Wesenheit wiederfinden oder daß der Geist sich selbst da wiederfindet.

Wenn Troeltsch bei ähnlichen Ansichten mit seinem Historismus in einen Relativismus zu verfallen drohte, so vermeidet Litt diese Gefahr, indem er die Beziehung der Historie zu einer kulturphilosophischen Strukturlehre betont. Eine Strukturlehre der geistigen Wirklichkeit beschäftigt sich nicht mit den einzelnen konkreten historischen Erlebnisinhalten, sondern mit dem, was Grundlage und Voraussetzung jeder historischen Einzelerfahrung ist, mit den wesenhaften Zusammenhängen, auf denen das große Lebensgefüge von Individuum, Gemeinschaften und den kulturellen Sinngehalten beruht. Bleibende, allgemeine Strukturprinzipien des kulturellen Lebenszusammenhangs überhaupt werden jeder historischen Betrachtung notwendig zugrunde gelegt. Über der Heraushebung der konkreten Einzelinhalte der Geschichte werden diese allgemeinen Strukturprinzipien, die doch das Fundament des historischen Erkennens sind und in diesem immer irgendwie sich geltend machen, vergessen oder bleiben im Unbewußten. Auf allen Stufen der geschichtlichen kulturellen Entwicklung ist ein Ineinander von Besonderem und Allgemeinem, von Persönlichem und

Überpersönlichem, von subjektivem und objektivem Geist vorhanden. Wenn es aber möglich ist, eine allgemeine, überhistorische Struktur des geistig-kulturellen Lebens herauszuarbeiten, so ist es auch nicht nötig, etwa für das Verständnis der Gegenwart die erdrückende Fülle von historischem Stoff aus der Vergangenheit im einzelnen heranzuziehen, vielmehr lassen sich aus der geschichtlichen Welt der Gegenwart selbst die allgemeinen Formen etwa der gesellschaftlichen Verknüpfung herausanalysieren, die in der historischen Entwicklung sich entfaltet haben. Das Nebeneinander der Gegenwart muß in seiner Struktur dem Nacheinander der Vergangenheit entsprechen. Die Einheit des geistigen Lebens wirkt doch in allen räumlich und zeitlich noch so verschiedenen Lebensgebilden. Jede historische Epoche hat ihren individuellen Wertcharakter, aber das schließt nicht aus, daß die Vielheit der individuellen Formen sich auf ein Wertsystem beziehen läßt. Das historische Erkennen muß eben einerseits das besondere historische Objekt in Beziehung auf ein leitendes Gesamtsystem der Werte erfassen, andererseits die individuelle Verwirklichung in ihrem Eigencharakter verständlich machen. Das Verhältnis des Erkennenden zum Objekt ist dabei keine bloß intellektuelle Beziehung, sondern ein Lebensverhältnis, bei dem das Ganze der Persönlichkeit innerlich beteiligt ist und sich in Werthaltungen ausspricht. Historische Betrachtung setzt eine historische Wertung voraus. Wenn wir so durch historisches Verstehen Vergangenheit und Gegenwart ineinanderfügen, entsteht eine Synthese, ein neues geistiges Gebilde, in dem die Elemente unter besonderen Gesichtspunkten neu geordnet sind.

Daß der Geschichte kulturphilosophische Voraussetzungen immanent sind und daß diese auch für das historische Verstehen immer wieder zum Bewußtsein gebracht werden müssen, das wird von Litt betont. Aus diesen philosophischen Überlegungen ergeben sich wichtige pädagogische Folgerungen für die historische Bildung.

Die Werke Litts, in denen er seine kulturphilosophische Strukturlehre entwickelt, „Individuum und Gemeinschaft“ (2. Aufl., Leipzig 1924), „Erkenntnis und Leben“ (Leipzig 1923) sind natürlich auch für geschichtsphilosophische Probleme nicht ohne Bedeutung, wenn ihr Thema auch weiter gefaßt ist.

Simmel und Litt haben dem naiven Realismus gegenüber auf die Bedeutung des Umformens bei der geschichtlichen Erkenntnis hingewiesen. Zu einer paradoxen Übertreibung führt diese geschichtsphilosophische Grundanschauung bei Theodor Lessing („Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen“, 2. Aufl., München 1921), dem Geschichte Stiftung eines Sinns, Erfindung einer Entwicklung, ja Fiktion und Illusion bedeutet und der in der Geschichte weder Wirklichkeit noch Wissenschaft erblicken zu können meint. Die Inhalte der Geschichte sind seiner Ansicht nach als solche nur „sinnlose Lebenstragödien eines Ameisenhaufens“, nur mittels vereinfachender Fiktion lege der Historiker nachträglich einen Sinn hinein. Das natürliche Geschehen werde im Sinne idealer Forderungen umgedeutet, eine *logificatio post festum* finde statt und daher entstehe ein illusionäres Bild. Eine unhaltbare fiktionalistische Erkenntnislehre führt hier zu einem unfruchtbaren Skeptizismus, während Simmel und Litt durch erkenntniskritische Überlegungen der historischen Erkenntnis gerade eine Objektivität sichern wollten.



Nun könnte man aber in anderer Hinsicht eine allzu starke Beschränkung des Aufgabenkreises der geschichtlichen und geschichtsphilosophischen Erkenntnis darin erblicken, daß bei der kulturphilosophischen Tendenz die Beziehung auf die Gegenwart von Litt so sehr betont wird, ja daß Troeltsch die wesentliche Aufgabe der Geschichtsphilosophie in der Schaffung einer gegenwärtigen Kultursynthese findet. Andere Kulturen scheinen damit gerade geschichtsphilosophischer und kulturphilosophischer Besinnung nur in geringem Maße oder überhaupt nicht zugänglich zu sein. Und doch würde diese Annahme einen Irrtum enthalten. Litt weist ja darauf hin, daß allgemeine geistige Strukturgesetzmäßigkeiten bestehen, die in mannigfacher individueller Form sich darstellen können. So könnten uns wohl verschiedene individuelle Modifikationen verschlossen bleiben, aber allgemeine geistige Strukturgesetzmäßigkeiten wären uns doch erfaßbar, ja es wäre die Möglichkeit nicht abzustreiten, daß wir von diesen allgemeinen Grundlagen aus auch gewisse uns fremde individuelle Modifikationen des kulturellen Lebens wenigstens teilweise unserem Verständnis nahebringen könnten. Eine prinzipielle Irrationalität alles dessen, was jenseits direkter Beziehung zu unserem eigenen Kulturkreis liegt, braucht damit also keineswegs behauptet zu sein. Die Grenzsetzung wird vielmehr zu einer richtigen methodischen Anwendung der historischen Erkenntnisprinzipien führen können und damit gerade eine Erweiterung ihres Bereichs möglich machen, ohne daß der Anspruch auf Objektivität damit preisgegeben wäre.

Wie von kulturphilosophischer Besinnung aus das Gebiet historischer Erkenntnis eine Erweiterung erfahren kann und neue Aspekte eröffnet werden, das zeigt die Kulturkreislehre von Leo Frobenius (seine Schriften und Aufsätze jetzt gesammelt unter dem Titel „Erlebte Erdteile“, Frankfurt a. M., 1925). Die „Weltgeschichte“ in der üblichen Auffassung ist für Frobenius nur ein einzelner Abschnitt neben anderen, ja er meint, die „Weltgeschichte“ schwimme „wie ein verhärteter Brocken inmitten des Meeres der weithin sie umfassenden Kultur und Kulturen“. Über das Bereich der irgendwie schriftlich überlieferten Geschichte, die doch nur ein „fragwürdiges Bruchstückwerk“ darstelle, da sie höchstens die Vollendung der höheren Kulturen darstelle, sucht er durch Heranziehung der Völkerkunde und Kulturkunde mittels einer besonderen Methode hinauszugelangen. Das Wesen primitiver Kulturen glaubt er hauptsächlich durch Untersuchungen über die Wandlungen des materiellen Kulturbesitzes, z. B. der Waffen und technischen Werkzeuge, tiefer ergründen zu können. Gerade die einfachen, primitiven Kulturen stellen für ihn „Dokumente der Weltgeschichte“ dar, und gerade von ihnen aus glaubt er den Gang der Entwicklung der Kulturen verständlich machen zu können. Dabei wird Frobenius stark von naturwissenschaftlich-biologischen Analogien geleitet. Jede Kultur ist nach ihm ein geschlossenes, einheitliches Ganzes, ein Lebewesen, ein Organismus, und sie entwickelt sich wie ein individueller Organismus, erlebt ebenso wie dieser „eine Geburt, ein Kindes-, ein Mannes-, ein Greisenalter und endlich ein Hinscheiden“. Und nicht nur jede Kultur als Ganzes macht diese Entwicklung durch, alle Teilgebiete des geistigen und materiellen Kulturlebens nehmen daran teil, also die Wissenschaft, die Kunst, die Technik usw. — sie

alle sind bedingt durch den besonderen Charakter des Ganzen der jedesmaligen Kultur. Frobenius führt diesen Organismusgedanken so weit durch, daß er sogar sagt, jede Kultur sei etwas Selbständiges gegenüber den Menschen und den Völkern, bei denen sie auftrete, sie wachse von sich allein nach bestimmten Wesensgesetzen ohne Mensch und ohne Volk; die Lebensbedingungen und Formen der Kultur müßten daher außerhalb des individuellen Menschen gesucht werden, hauptsächlich der Raum als Kulturboden sei eine wesentliche Bedingung. Der Mensch sei nicht eigentlich Subjekt, sondern vielmehr „Objekt der Kultur“, die Kultur werde nicht einfach vom Menschen geschaffen, sondern lebe nur in Beziehung auf den Menschen, sie „durchlebe“ den Menschen.

Klang diese Ansicht in der ersten Fassung der Kulturkreislehre (1897) stark naturwissenschaftlich, da die Kultur geradezu als ein großer Körper betrachtet wurde und die Entwicklung der Kultur nach Grundsätzen der Deszendenztheorie bestimmt zu werden schien, so hat Frobenius später selbst eine mechanisch-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise verworfen und mehr die psychologischen Momente betont. Das Kulturleben ist ihm jetzt etwas Seelisches, das als ein „drittes Reich“ über dem Physischen wie dem Individuellpsychischen steht und nur durch lebendige Intuition erfaßbar ist. Eine intuitive Forschungsmethode wird der mechanistischen gegenübergestellt. Die überindividuelle Kulturseele, die als solche ein Eigenleben besitzt, bezeichnet Frobenius als „Paideuma“. Auch in dieser späteren Form der Kulturkreislehre spielen aber biologische und individualpsychologische Analogien noch eine große Rolle, so daß demgegenüber die logischen und erkenntniskritisch-kulturphilosophischen Probleme der Struktur der Kulturkreise zurücktreten.

Die Kulturlehre ist nun — auch bei dieser Einteilung wirken naturwissenschaftliche Analogien — 1. eine Kulturmorphologie, die es mit der Beschreibung der äußeren Gestaltung der Kulturen zu tun hat; 2. eine vergleichende Kulturanatomie, die die innere Gestaltung oder Beziehung der einzelnen Formen betrachtet, und 3. eine Kulturphysiologie, die von den Lebensformen der Kulturen, der Art der Fortpflanzung, den Gründen der Verkümmernug oder der Höherentwicklung usw. handelt. Die Entsprechung der Stufenfolge des Paideuma im Individuum und im Kulturleben der Völker wird dabei nach verschiedener Richtung hin durchgeführt. Frobenius schreibt der Gliederung in die Altersklassen des Kindes, des Jünglings und des Mannes eine wesentliche Bedeutung für den ganzen Stufenbau der Kultur zu, da diese Gliederung in allen möglichen Kulturformen und zu allen Zeiten zutage trete. Die Dreigliederung spielt daher bei ihm eine wichtige Rolle. Jede Kultur macht den Altersstufen entsprechend drei Stufen durch, die als Barbarei, Kulturei und Mechanei bezeichnet werden; als Perioden in der Entwicklung der Paideuma treten damit hervor: diejenige der Schöpfung, diejenige der Gestaltung und schließlich diejenige der Erfüllung. Die erste Periode erstreckt ihre Wirkung vorwiegend auf die Ebene des Gemüts, verläuft in dieser einen Schicht und führt zur Geburt des Dämonischen; die Phänomene der zweiten Periode entwickeln sich auf der Ebene des Verstandes, aus dem Dämonischen lösen sich Ideen und Ideale heraus, eine Zweischichtigkeit ergibt sich damit; in der dritten

Periode wird durch die Herrschaft der Vernunft ein harmonisches Ineingreifen des Dämonischen, der Ideale und der Tatsachen zustande gebracht, die Phänomene dieser Periode sind demnach dreischichtig. Die Kultur auf den drei Stufen trägt zuerst einen primitiven Charakter, wenn Einzelseele und Gemeinschaft unlösbar verbunden sind, dann einen monumentalen Charakter, wenn das Einzelpaideuma sich löst von den allgemeinen Altersklassen, und schließlich einen phänomenalen Charakter, wenn das Volkspaideuma in ein den Erdraum erfüllendes Paideuma übergeht. Gemeinde oder Sippe, Volk und der ganze bewohnte Erdkreis sind die Räumlichkeiten, in denen sich diese Kulturstufen jeweils entfalten. Betrachten wir die Stufen unter der Kategorie der Zeitlichkeit, so ist die erste die urgeschichtliche oder vorzeitliche, die zweite die geschichtliche oder episodische, die dritte die übergeschichtliche oder überzeitliche (die Kulturstufe der Zukunft).

Die Verdienste von Frobenius liegen aber weniger in solchen, durch geistreiche Bemerkungen belebten schematischen Konstruktionen als in den Untersuchungen über afrikanische und ozeanische Kulturen und in den Hinweisen auf die Raumbedingtheit der Kulturen, womit er Wandlungen erklärt. Mit jedem Wechsel des Raumes erhält die Kultur ein neues Gesicht, wird eine neue Entfaltung des Paideumas möglich, ein Wechsel in der Tektonik, im ganzen Sein ist damit verbunden. Die Umwelt bietet den Reiz, auf den das Paideuma reagiert, so daß das Paideuma geradezu zum „Ausdruck der Umwelt“ wird, die „durch den Menschen hindurch Gestalt gewordene Übersinnlichkeit der Umwelt“ bedeutet. Innerhalb eines bestimmten Raumes und einer geographisch begrenzten Umwelt trägt das Paideuma einen konstanten Charakter.

Für die Entwicklung unserer Hochkultur ist es nach Frobenius bedeutsam, daß eine Verschiebung von Osten nach Westen stattgefunden hat. Die Hochkultur tritt zuerst in den südlichen asiatischen Randländern des Pazifischen und Indischen Ozeans auf, das Paideuma hat da der Umwelt gemäß einen duftigen und flüssigen, weitdimensionalen Charakter, die Mythologie bildet das bestimmende Element der Kultur. Dann wandert die Kultur nach dem kontinentalen Westasien, gewinnt einen mehr intensiven, verdichteten, ernst nachdenklichen Charakter — die Religion erscheint als Charakteristikum dieser Periode, die den Übergang nach dem Mediterraneum bildet. In der Mittelmeerkultur wird die „Selbsterkenntnis des Ego als natürliche Intuition“ errungen, der Mensch schafft sich eine Stellung im Weltall, der Weg führt vom Mittelmeer zum Atlantik und zum Weltmeer: in Griechenland wird die freie Kunst, in Rom der Staat, in Frankreich die soziale Gliederung, in England die Weltwirtschaft zum kulturbestimmenden Faktor. Atlantik und Weltmeer bringen das rationalistische Denken der Technik zur Entfaltung. Das ist gewiß wieder eine Entwicklungskonstruktion, die bezweifelbar bleibt, aber unabhängig davon behalten die kulturkundlichen Forschungen von Frobenius ihren Wert, und man wird in seiner Betrachtungsweise tatsächlich eine Erweiterung des historischen Horizontes erkennen müssen.

Mit Frobeniusschen Ansichten berührt sich in manchen Punkten auch das eine Zeitlang vielbesprochene Buch von Oswald Spengler „Der Unter-

gang des Abendlandes“ (Bd. I, München 1918; Bd. II, 1922), das keineswegs so völlig originell ist, wie es sich den Anschein gibt. Den „Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte“ will Spengler liefern: schon in diesem Plan ist ausgesprochen, daß auch hier naturwissenschaftlich-biologische Analogien eine Rolle spielen, und in der Tat bleibt Spengler bei einer organologischen Betrachtungsweise stehen, die zwar nicht einfach naturwissenschaftlich begründet wird, sondern teilweise aus Gedanken Goethescher Lebensphilosophie erwächst, aber doch mancherlei Bedenken unterliegt. Daran wird auch dadurch nichts geändert, daß Spengler die Welt als Natur und die Welt als Geschichte gegenüberstellt und an Windelband-Rickertsche Bestimmungen über den Gegensatz beider Bereiche sich anzuschließen scheint. Geschichte bedeutet ihm „die Verwirklichung möglicher Kultur“. Natur bezeichnet er „als die Gestalt, unter welcher der Mensch höherer Kulturen den unmittelbaren Eindrücken seiner Sinne Einheit gibt“, Geschichte dagegen als die Gestalt, „aus welcher seine Bildungskraft das lebendige Dasein der Welt in bezug auf das einzelne Leben zu begreifen und diesem damit eine vertiefte Wirklichkeit zu verleihen sucht“. Natur ist das Zählbare, gesetzlich Notwendige, trägt das Merkmal des Ständig-Möglichen, während Geschichte, aller Mathematik fremd, sich auf das Einmalig-Tatsächliche bezieht. Nur die Naturerkenntnis führt eigentlich zur Wissenschaft, denn Wissenschaft und Erfahrung gibt es nur vom räumlich Ausgedehnten, Gewordenen, nur da ist eine gesetzmäßige Ordnung, eine Systematik möglich. Geschichte dagegen sucht das Leben in seinem organischen Charakter zu erfassen, und nur durch das Mittel der Analogie lassen sich lebendige Formen verstehen, es lassen sich typische Züge gleichsam aus dem Gesicht des Lebens ablesen: die Morphologie des Organischen ist im Unterschied zur naturwissenschaftlichen Systematik eine Physiognomik. Das Leben enthält in sich gegenüber dem Naturhaften eine Richtung und ein Schicksal, eine organische Notwendigkeit oder Logik der Zeit, ist ewiges Werden, ewige Zukunft und Bewegtheit. Die Morphologie der Weltgeschichte hat den ganzen seelischen Habitus, die geistige Physiognomie der einzelnen Kulturen zu beschreiben, sie muß die typischen historischen Erscheinungsformen herausheben und ihrer seelischen Struktur nach vergleichen. Die Weltgeschichte verläuft nicht geradlinig, sondern sie entfaltet sich in einer Vielzahl mächtiger Kulturen, „von denen jede ihrem Stoff, dem Menschentum, ihre eigne Form aufprägt, von denen jede ihre eigne Idee, ihre eignen Leidenschaften, ihr eignes Leben, Wollen, Fühlen, ihren eignen Tod hat“. Kulturen sind demnach geradezu Organismen, die kommen und gehen wie Individuen, die die Altersstufen des Individuums durchlaufen. Alles geistige Leben einer Epoche trägt die Physiognomie der Kultur der betreffenden Zeit und ist nur innerhalb dieser ihrer Kultur möglich. Es gibt keine Mathematik überhaupt, keine Philosophie überhaupt, sondern nur einzelne Mathematiken, einzelne Philosophien, die bestimmten Kulturen zugehören, die geistigen Gebilde sind ihrem Wert nach durchaus historisch relativ. Es gibt keine „Menschheit“, es gibt nur die „Lebewesen höchsten Ranges“, die Kulturen, die in einer „erhabenen Zwecklosigkeit“ aufwachsen „wie die Blumen auf dem Felde“ und ebenso vergehen. Die Weltgeschichte

bietet „das Bild einer ewigen Gestaltung und Umgestaltung, eines wunderbaren Werdens und Vergehens organischer Formen“. Von solchen Ideen aus charakterisiert Spengler die einzelnen Kulturen. Die Seele der antiken Kultur bestimmt er als apollinische, die der (von ihm als besondere Kultur angenommenen) orientalisch-arabischen als magische und die Seele der abendländischen Kultur als faustische. An der gegenwärtigen Phase der abendländischen Kultur glaubt Spengler Zeichen des Verfalls wahrzunehmen, einen Übergang der Kultur zu bloßer Zivilisation konstatieren zu können, ähnlich wie bei anderen gestorbenen Kulturen. Er prophezeit deshalb den notwendigen „Untergang des Abendlandes“ und hält gerade die Einsicht in die unabänderliche Notwendigkeit dieses Schicksalsanges für eine wertvolle geschichtsphilosophische Erkenntnis. Dem Menschen der Gegenwart bleibt nach Spenglers Meinung nichts übrig als den Tatsachen einer aus dem Niedergang der Kultur sich ergebenden „Zivilisation“ Rechnung zu tragen. Die Stimmung eines Relativismus und Skeptizismus macht sich da geltend.

Auf die Einzelausführungen des Spenglerschen Werkes braucht hier nicht eingegangen zu werden. Die vielerlei mehr oder weniger geistreichen Erörterungen Spenglers berühren die verschiedensten Wissenschaftsgebiete und sind demgemäß auch von manchen Seiten aus kritisiert worden. In geschichtsphilosophischer Hinsicht kommt es auf die grundlegende Gesamtanschauung und die Methode Spenglers an. Und da kann man allerdings Bedenken nicht unterdrücken. Es fehlt eine genügende logisch-erkenntnistheoretische Begründung. Die Betonung der Lebensbedeutung der Geschichte führt zur Verkenntung ihres Wissenschaftscharakters. Die Übertragung des Organismusgedankens auf die Kulturen verleitet zu falschen Analogien. Biologische und psychologische Vorstellungen werden herangezogen, aber es wird dadurch die strukturelle Eigenart einer Kultur in logischer und kulturphilosophischer Hinsicht nicht richtig hervorgehoben. Kulturen lassen sich nicht einfach als Analoga individueller Lebewesen betrachten. Die Methode der Physiognomik reicht keineswegs aus, um typische Züge und Gleichmäßigkeiten in den einzelnen Kulturen zu erkennen, sie ist zu wenig wissenschaftlich. Und wenn Spengler mit seinem Buch den Versuch machen will, „Geschichte vorauszubestimmen“, so ist das nicht etwa ein origineller moderner geschichtsphilosophischer Gedanke, sondern ein Gedanke, der zu Konstruktionen eines nach naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten suchenden Positivismus oder einer dogmatischen Metaphysik führt.

Es ist begreiflich, daß das sensationelle Buch von Spengler eine Menge von Auseinandersetzungen für und wider veranlaßt hat<sup>1)</sup>. Meist werden da aber nur bestimmte einzelne Seiten des Spenglerschen Werkes herausgehoben und Einzelschauungen auf diesem oder jenem Gebiet kritisch beleuchtet. Wohl die eingehendste kritische Erörterung über Prinzipien und Methode von Spenglers Geschichtsphilosophie bietet das Buch von Theod. L. Haering, Die Struktur der Weltgeschichte (Tübingen 1921), in dem der Verfasser zugleich die Grundlinien einer eigenen Geschichtsphilosophie entwickelt. Durch eine erkenntnistheoretische Grundlegung sucht Haering die intuiti-

<sup>1)</sup> Einen Überblick über die Spenglerliteratur bis 1922 gibt Manfred Schroeter, Der Streit um Spengler (München 1922).

tionistische Auffassungsweise Spenglers als unzureichend zu erweisen und seinerseits eine wissenschaftliche Geschichtsphilosophie aufzubauen. Er unterscheidet zwei Typen des Verstehens: den Gesetzestyp und den Individualtyp oder den dynamisch-teleologischen Typ. Für die einzig richtige Methode des historischen Erkennens erklärt er die Methode einer Kombination der beiden Verständnistypen nach den jeweils vorliegenden Faktoren. Der historische Gegenstand ist für uns so weit erkennbar, als Gesetze oder dynamisch-teleologische Ganzheiten in ihm aufgewiesen werden können. Das Gegenstandsgebiet der Geschichte faßt Haering in seiner Schrift „Hauptprobleme der Geschichtsphilosophie“ (Karlsruhe 1925), die erkenntnistheoretische und metaphysische Grundfragen behandelt, ganz weit: es ist dies für ihn der „unendliche horizontale Wechselzusammenhang aller in der Gegenwart wirkenden Kräfte in seinem weiteren, unendlich verflochtenen Wirkungszusammenhang mit den ebenso in sich horizontal wieder verflochtenen Wechselzusammenhängen aller früheren Zeitmomente, bis in jene Anfänge alles Werdens, längst vor allem Auftreten des Menschen, zurück“<sup>1)</sup>. Die logisch-erkenntnistheoretische Fragestellung tritt bei Haering wieder stark in den Vordergrund, und seine Kritik an Spengler zeigt jedenfalls, daß Spengler die komplizierten logisch-erkenntnistheoretischen Probleme der Geschichtsphilosophie in keiner Weise genügend gewürdigt hat und daß er eben dadurch in einen unwissenschaftlichen Intuitionismus verfallen ist.

Zweifellos ist es bedeutsam, daß die Geschichtsphilosophie der Gegenwart von geisteswissenschaftlich-psychologischen und kulturphilosophischen Fragestellungen aus beeinflußt und dadurch auf neue Probleme hingewiesen worden ist. Eine Erweiterung des Gesichtskreises und eine inhaltliche Bereicherung ergibt sich damit, ohne daß ein Rückfall in die dogmatische Metaphysik früherer Geschichtsphilosophie stattfindet. Neben formallogischen und methodologischen Fragen stehen psychologisch-erkenntnistheoretische und kulturphilosophische, die für die moderne Geschichtsphilosophie wesentlich sind. Die psychologische und kulturphilosophische Betrachtung darf aber nicht zu einem Psychologismus oder einem empiristischen Relativismus führen: der Historismus in seiner Einseitigkeit ist im Grunde ein Psychologismus und Relativismus. Ein logisch-erkenntnistheoretischer Unterbau der Geschichtsphilosophie muß vorhanden sein, auf dieser Grundlage kann sich kulturphilosophische Besinnung erst recht entfalten. Die moderne Geschichtsphilosophie braucht nicht bloß formalistische Geschichtslogik zu sein, aber sie darf auch nicht eine bloß historizistisch-relativistische Kulturphilosophie sein, vielmehr müssen die logisch-erkenntnistheoretische und die kulturphilosophische Seite der Geschichtsphilosophie in einem inneren Zusammenhang zueinander stehen.

#### c) Völkerpsychologische und soziologische Probleme.

(Wundt, Barth, Vierkandt, Max Weber, M. Adler.)

Noch von anderen Seiten her aber hat man der Geschichtsphilosophie neues Leben einzuflößen gesucht, nämlich von der Völkerpsychologie und von der Soziologie her. Seit Vico und seit Comte sind völkerpsychologische und soziologische Fragen mit geschichtsphilosophischen verbunden worden. Der Comtesche Positivismus schien die Möglichkeit zu bieten, eine empirisch-

<sup>1)</sup> Th. L. Haering, Hauptprobleme der Geschichtsphilosophie, Karlsruhe 1925 Wissen und Wirken, Bd. 26), S. 9 f.

naturwissenschaftliche Betrachtungsweise auch auf die geschichtliche Entwicklung der Gesellschaft anzuwenden.

Den völkerpsychologischen Gesichtspunkt hat dann besonders Wilhelm Wundt in der Geschichtsphilosophie zu systematischer Geltung zu bringen gesucht. Im 3. Band seiner „Logik“ (4. Aufl., Stuttgart 1921) kommt Wundt auch auf geschichtsphilosophische Fragen zu sprechen. Er weist hier darauf hin, wie über die geschichtswissenschaftlichen Probleme hinaus philosophische Probleme sich ergeben. So enthält das Programm einer „Universalgeschichte“ seiner Ansicht nach zwei Aufgaben in sich. Erstens handelt es sich um die geschichtswissenschaftliche Aufgabe einer „Weltgeschichte“: die einzelnen Zweige der Geschichte werden da durch eine möglichst vollständige historische Synthese zu ergänzen gesucht, aber es werden von diesem empirisch-historischen Standpunkt aus viele Völker nicht berücksichtigt, die nämlich keine besondere Bedeutung für die allgemeine Entwicklung der Menschheit besitzen, und es wird dabei auch nicht eine Gesamtentwicklung konstruiert, sondern es werden nur eine Anzahl von Einzelentwicklungen mit ihren besonderen Kulturkreisen betrachtet, so daß eine „Weltgeschichte“ in diesen Hinsichten immer mit Einschränkungen zu rechnen hat. Zweitens aber kann es sich um die geschichtsphilosophische Aufgabe einer Universalgeschichte handeln, wenn nämlich die Beziehungen der allgemeinen, natürlichen und geistigen Eigenschaften des Menschen zu seiner geschichtlichen Entwicklung untersucht werden und die Geschichte in Verbindung zu Anthropologie, Völkerpsychologie und Soziologie gesetzt wird; hiermit erst kann die Idee einer Einheit des Menschengeschlechts Bedeutung gewinnen und eine weltanschauliche Synthese erreicht werden.

Eine spekulative Geschichtsphilosophie lehnt Wundt ab. Geschichtsphilosophische Probleme ergeben sich ihm aus dem Arbeitsgebiet der historischen Forschung durch das Bedürfnis nach Zusammenfassung und Ergänzung unter prinzipiellen Gesichtspunkten. Nicht mit dem transzendenten Zweck der geschichtlichen Entwicklung kann sich die Geschichtsphilosophie befassen, das würde ins Gebiet religiösen Glaubens führen, und auf künftige Ziele kann sie nur in der Weise hindeuten, daß sie zeigt, wie nach dem bisherigen Verlauf der geschichtlichen Entwicklung ethische Forderungen für die Zukunft mit einem gewissen Recht erhoben werden können. Geschichtsphilosophie hat mit der Geschichtswissenschaft den „Inhalt der historischen Erfahrung“ gemeinsam, sie geht nur über die eigentliche historische Interpretation hinaus, indem sie allgemeine Probleme erörtert, die die Geschichtswissenschaft von sich aus nicht lösen kann, deren Lösung vielmehr hauptsächlich von der Psychologie aus erfolgen muß. Es handelt sich dabei 1. um die Frage nach den allgemeinen Bedingungen der geschichtlichen Entwicklung, 2. um die Frage nach historischen Gesetzen und Prinzipien und 3. um die Frage nach den immanenten Zwecken der Geschichte.

Die allgemeinen Bedingungen der geschichtlichen Entwicklung sind einmal physische Bedingungen, weiter allgemeine geistige Tendenzen, die für den Charakter einer geschichtlichen Epoche maßgebend sind, und schließlich individuell-psychische Momente, wie sie bei einzelnen Individuen hervortreten. Naturgeschichte, Völkerkunde und Psychologie bieten bei der Untersuchung

dieser Bedingungen Hilfsmittel. Gegenüber einer einseitig ökonomischen Auffassung der Geschichte weist Wundt darauf hin, daß die ökonomischen Zustände selbst von physischen und geistigen Faktoren abhängen, daß man beim Versuch einer Erklärung der Erscheinungen der Wirtschaftsgeschichte zu einer psychologischen Analyse gelange. Auch beim Problem der historischen Gesetze betont Wundt den psychologischen Standpunkt. Historische Gesetze sind ihm keine Naturgesetze, wie sie der Positivismus zu finden hoffte, sie können nicht letzte Prinzipien des Geschehens darstellen, vielmehr können sie nur „Anwendungen der allgemeinen psychologischen Prinzipien auf die besonderen Bedingungen der geschichtlichen Entwicklung sein“, indem man entweder von empirischen historischen Regelmäßigkeiten aus deren psychologische Gründe aufdeckt oder indem man allgemeine psychologische Erwägungen durch Anwendung in der historischen Erfahrung bestätigt findet. Wundt warnt dabei vor Verallgemeinerungen und Abstraktionen, wie sie bei der Aufstellung von irgendwelchen angeblichen historischen Entwicklungs- oder Fortschrittsgesetzen meist gemacht werden. Die konkreten Gesetze der Geschichte seien singuläre Gesetzmäßigkeiten, die nur für einen einzelnen Verlauf, eine bestimmte Reihe von Vorgängen und Zuständen in ihrer einmaligen Gegebenheit gelten, da diese Reihe sich wegen der Komplikation der Bedingungen nie so wiederholen wird. Wohl aber stellen psychologische Prinzipien allgemeinste Bedingungen dar, die auf dem Gebiete der Geschichte gelten, sie sind Prinzipien historischer Beurteilung oder historische Beziehungsgesetze.

Solche psychologischen Prinzipien, die eine Anwendung auf die historische Erfahrung gestatten, sind nach Wundt die Prinzipien der Resultanten, der Relationen und der Kontraste. Das Prinzip der historischen Resultanten besagt, daß jeder einzelne historische Inhalt als resultierende Wirkung aus einer Mehrheit geschichtlicher Bedingungen zu betrachten ist derart, daß jede einzelne Bedingung ihre qualitative Wirkung besitzt, der Inhalt als Ganzes aber doch mehr bedeutet als die bloße Summe der einzelnen Faktoren. Das Prinzip der historischen Relationen bedeutet, daß jeder historische Zusammenhang, der ein Ganzes darstellt, Faktoren von verwandtem geistigen Charakter enthält, auch wenn die Faktoren nach verschiedenen Richtungen hin gehen, so bestehen z. B. zwischen Kunst, Wissenschaft, politischen und sozialen Verhältnissen eines Zeitalters innere Beziehungen. Endlich das Prinzip der historischen Kontraste weist darauf hin, daß, wenn eine bestimmte historische Tendenz sich ausgewirkt hat, entgegengesetzte Strebungen hervortreten, die zur Erzeugung qualitativ neuer Erscheinungen führen. Diese historischen Beziehungsgesetze sind nicht allgemeine Abstraktionen, sondern auf psychologischen Prinzipien begründete Maximen, mittels derer konkrete historische Zusammenhänge auf ihre psychologischen Bedingungen zurückgeführt werden können.

Hinsichtlich der letzten Frage der Geschichtsphilosophie, derjenigen nach dem Zweckbegriff in der Geschichte unterscheidet Wundt den jeder historischen Erscheinung selbst immanenten Zweck, der ihr einen Eigenwert verleiht, und den in der jeweiligen Erscheinung nur latent vorhandenen Zweck, der sich erst in späteren geschichtlichen Wirkungen äußert. Die teleo-



logische Betrachtung der Geschichte führt zur Annahme eines Fortschritts und eines moralischen Zwecks der geschichtlichen Entwicklung. Aber die Idee des geschichtlichen Fortschritts bedeutet nicht ein allgemein gültiges Gesetz, sondern nur ein Postulat, das seine Grundlage in der historischen Erfahrung hat und auf Grund dieser ein Ideal für die Zukunft hinstellt. Die Idee des einem Volke und einem Individuum durch die historische Entwicklung auferlegten Berufes ist eine moralische Idee, die aber als Zweckbegriff der geschichtlichen Entwicklung erscheint.

Wundt verbindet so die Geschichtsphilosophie auch mit der Ethik, aber seine Ethik steht ja in enger Beziehung zur Völkerpsychologie. Und so ist für seine ganze geschichtsphilosophische Auffassung doch die empirisch-psychologische Betrachtungsweise ausschlaggebend. Psychologische Grundbedingungen der Geschichte sucht er, und zwar solche, die nicht nur eine individualpsychologische, sondern vor allem eine völkerpsychologische Bedeutung besitzen, die sich auf das allgemeine geistige Leben in seinen objektiven Formen beziehen. Im 10. Band seiner großen „Völkerpsychologie“ (Leipzig 1920) überblickt Wundt Geschichte und Kultur vom völkerpsychologischen Standpunkt, indem er Stufen der Kultur (so primitive Kultur, Sippenkultur und Stammeskultur, nationale und internationale Kultur) und Gebiete der Kultur (Bodenkultur, Technik, wirtschaftliches Leben, Staat und Gesellschaft, geistige Kultur) in ihrer Entwicklung charakterisiert.

Von den Geschichtswissenschaften unterscheidet Wundt die systematischen Gesellschaftswissenschaften, wenn er sich auch bewußt bleibt, daß enge Beziehungen zwischen diesen Wissenschaftsgruppen bestehen. Es fällt ihm auch die Geschichte oder die Geschichtsphilosophie nicht mit der Soziologie zusammen. Die Geschichte hat es mit Vorgängen zu tun, hat den Lauf der Entwicklung zu kennzeichnen, das historische Werden irgendwelcher gesellschaftlicher, politischer oder sonstiger Zustände aufzudecken. Die Soziologie dagegen nimmt die Zustände als relativ beharrende zum Gegenstand, enthält eine „systematische Untersuchung der Zustände und Gliederungen der menschlichen Gesellschaft, ihrer allgemeinen Bedingungen und wechselseitigen Beziehungen“. Allerdings weist Wundt darauf hin, daß die Soziologie die historische Forschung nicht entbehren, daß sie ihrerseits aber auch auf diese einwirken könne, so daß eine Wechselbeziehung zwischen Soziologie und Geschichte stattfinde.

Paul Barth verwirft nun diese Wundtsche Unterscheidung der Aufgaben von Geschichte und Soziologie und erblickt in der Soziologie selbst die eigentliche Geschichtsphilosophie, wobei ihm die Soziologie eine historische und psychologische Wissenschaft bedeutet („Die Philosophie der Geschichte als Soziologie“, 3. u. 4. Aufl., Leipzig 1922). Objekt der Geschichte ist nach Barth die menschliche Gesellschaft, und geschichtlich ist das, was für die Gesellschaft wichtig ist. Historische Gesetze sind soziale Gesetze, die empirische Gleichförmigkeiten zum Ausdruck bringen. Die Gesellschaft wird von Barth als ein geistiger Organismus betrachtet. Mit dem biologischen Naturalismus teilt Barth die empirisch-organologische Auffassung, er läßt die Gesellschaft eine Einheit darstellen, die sich selbst zu erhalten sucht wie ein Organismus, aber

die Gesellschaft ist bei Barth nicht einfach nach Analogie eines physischen Organismus zu denken, sondern ihr Wesen besteht gerade darin, daß sie etwas Geistiges ist, daß Menschen als wollende Wesen ihre Elemente bilden. Willenseinheiten sind das Material für den Aufbau der Gesellschaft, und die Soziologie ist die Lehre vom Wesen und von der Entwicklung des sozialen Willens.

Dem naturalistisch-biologischen Organismusbegriff wird hier also ein psychologischer Organismusbegriff gegenübergestellt. Aber dabei wird doch im wesentlichen eine naturwissenschaftlich-kausale Betrachtungsweise in der Soziologie angewandt. Der Grundcharakter des Positivismus ist auch bei dieser psychologischen Einstellung nicht aufgegeben. Eine strenge Unterscheidung von Naturwissenschaften und Geschichte, wie sie die Vertreter einer Geschichtslogik und diejenigen einer geisteswissenschaftlichen Psychologie vollzogen haben, wird daher hier vernachlässigt, die Geschichte wird zu einer Gesetzeswissenschaft nach dem Muster der Naturwissenschaften gemacht. Gibt man diesen positivistisch-naturwissenschaftlichen Charakter der Geschichte nicht zu, sondern betont man von logisch-erkenntnistheoretischen und kulturphilosophischen Gesichtspunkten aus die Eigenart der Geschichte gegenüber den Naturwissenschaften, dann kann man auch die Geschichtsphilosophie nicht mit der Soziologie gleichsetzen. Auch von anderen Erwägungen aus wird man sich gegen die Barthsche Identifizierung von Geschichtsphilosophie und Soziologie wenden können. Es ist doch eine andere Aufgabe, die Struktur der „Gesellschaft“ als solcher, die mancherlei Beziehungen des Nebeneinander- und Zusammenseins zu untersuchen und die „Geschichte“ in ihrem zeitlichen Verlauf zu betrachten, den Prozeß der Entwicklung im Nacheinander zu verfolgen: es handelt sich dabei um verschiedene Gesichtspunkte, und wissenschaftlicher Gegenstand und wissenschaftliche Methode können da gar nicht gleich sein, wenn auch gleiches empirisches Material bearbeitet wird. Der Gegenstand der Geschichte ist eben nicht einfach die „Gesellschaft“, sondern es ist ein Komplex, der wohl Gesellschaftsbeziehungen aufweisen kann, der aber nicht um dieser willen, sondern wegen seiner Gestaltung nach spezifisch historischen Kategorien ein historischer Gegenstand ist.

Eine Abgrenzung der Aufgaben von Soziologie und Geschichtsphilosophie wird möglich, wenn man die Soziologie nicht als eine geschichtsphilosophisch-enzyklopädische Wissenschaft, sondern als eine analysierende formale Wissenschaft faßt, wie das Georg Simmel („Soziologie“, Leipzig 1908, 3. Aufl. 1923) und Alfred Vierkant („Gesellschaftslehre“, Stuttgart 1923) tun. Die Soziologie behandelt die Formen der Vergesellschaftung, wie Simmel sagt. Sie will nach Vierkant die Gebilde des gesellschaftlichen Lebens untersuchen, wie sie gerade „unabhängig von allem historischen Wandel aus dem Wesen der Gesellschaft folgen“. Dabei können natürlich doch bedeutsame Beziehungen zwischen Soziologie und Geschichte bestehen, und die Geschichte kann durch die soziologische Betrachtungsweise gewiß fruchtbare Anregungen empfangen. Alfred Vierkant behandelt auch in dem von Max Dessoir herausgegebenen „Lehrbuch der Philosophie“ (Bd. 2, Berlin 1925) „Gesellschafts- und Geschichtsphilosophie“ zusammen.

Beziehungen zwischen Soziologie und Geschichte stellt in scharfsinniger Weise auch der Nationalökonom Max Weber her („Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“, Archiv für Sozialwissenschaft 1904; „Wirtschaft und Gesellschaft“ im Grundriß der Sozialökonomik, III. Abt., Tübingen 1922). Soziologie ist für Max Weber eine Wissenschaft, „welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“. Als verstehende Wissenschaft bedient sich die Soziologie der Methode der Typenbildung, sie konstruiert Idealtypen und fragt nach generellen Regeln des Geschehens. Dieser generalisierenden Tendenz der Soziologie steht die individualisierende Tendenz der Geschichte gegenüber. Für die Geschichte sind im Unterschied von der Soziologie die Begriffe der Individualität und des Kulturwertes ausschlaggebend, wie Max Weber mit Rickert annimmt. Individuelle, kulturwichtige Erscheinungen werden durch die Geschichte auf ihre Kausalgesetzlichkeit hin analysiert. Das Material ist für die soziologische und historische Begriffsbildung in der Hauptsache dasselbe, sofern es aus Realitäten des Handelns besteht, aber es wird unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Dabei kann die Soziologie auch der historischen Untersuchung natürlich Dienste tun und die kausale Analyse historischer Erscheinungen fördern helfen. In Soziologie wie in Geschichte spielt die Methode einer „idealtypischen Konstruktion“ eine Rolle. Die idealtypischen Begriffe tragen keinen normativen Charakter, sind nicht Seinsollendes, keine Vorbilder in einem ethischen Sinn, sondern sie stellen nur zweckrationale Konstruktionen zum Behuf des Verstehens dar. Bei der Aufstellung solcher Idealtypen entfernt man sich von der Wirklichkeit, ja diese Idealtypen erfüllen gerade um so eher ihren Zweck, je mehr sie schematisch vereinfacht werden und je schärfer begrifflich bestimmt und dadurch wirklichkeitsfremder sie sind. Die reinen Idealtypen sind in der Realität nie in konkreter Form einfach vorhanden, sie haben nur hypothetische, ideale Bedeutung, und der einzelne empirisch-historische Fall muß gerade nach seiner Annäherung oder Entfernung von dem idealtypischen bestimmt und danach eingeordnet werden. So muß z. B. die Wirtschaftstheorie fragen: wie würde bei idealer, rein wirtschaftlich orientierter Zweckrationalität gehandelt werden, und sie kann dann dadurch das konkrete Handeln verständlich machen, soweit es neben anderen Motiven durch ökonomisch zweckrationale Motive wenigstens mitbestimmt war, oder sie kann den Abstand des realen Falles vom idealtypischen feststellen und dadurch der Analyse der wirklichen Motive des realen Handelns dienen. Auch die Geschichte verwendet solche idealtypischen zweckrationalen Konstruktionen, mittels deren die Einzelgeschehnisse erst kausal bestimmt werden können; es wird z. B. an dem Maßstab eines idealen zweckrationalen Handelns unter bestimmten historischen Voraussetzungen das tatsächlich erfolgte Handeln gemessen und dann gerade die Abweichung von dem Idealtypus aus den konkreten Bedingungen kausal erklärt. Nicht nur wegen der Komplizierung durch andere Motive ist das reale Handeln niemals ein reines zweckrationales Handeln in bestimmter Hinsicht (wirtschaftlicher, politischer usw.), sondern auch darum, weil es kaum je ein vollkommen rationales, sinnhaftes Handeln ist, wie es das

idealtypische zweckrationale Handeln wäre, vielmehr oft triebmäßig, mehr oder weniger irrational verläuft. Die Bedeutung solcher idealtypischen Konstruktionen für Soziologie, Geschichte und andere Wissenschaften hat Max Weber in überzeugender Weise hervorgehoben und damit wertvolle Beiträge zur Wissenschaftslehre geliefert. Die interessanten soziologischen Untersuchungen Max Webers, besonders über die Wirtschaftsethik der Weltreligionen („Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie“ 3 Bde., Tübingen 1921/22), eröffnen auch der Geschichtswissenschaft mancherlei neue Perspektiven.

Neuerdings sucht Karl Rothenbücher in seiner Schrift „Über das Wesen des Geschichtlichen und die gesellschaftlichen Gebilde“ (Tübingen 1926) in besonderer Weise geschichtliche und soziologische Betrachtungsweise zu verbinden. Das Geschichtliche ist ihm nicht ein bloß zeitlich bestimmtes Vergangenes, vielmehr „etwas Tatsächliches, das in vergangener Zeit entstanden, aber nicht vergangen, sondern in der Gegenwart noch vorhanden ist“, und zwar entweder in der Vorstellung des Menschen weiterlebt oder in der gegenwärtigen Wirklichkeit noch irgendwie manifestiert ist. Die Scheidung von Vergangenen und Gegenwärtigem lassen wir beiseite, wenn wir gesellschaftliche Gebilde als Einheiten auffassen. Solche Gebilde sind z. B. Familie, Nation, Staat, Kirche, politische Partei, Kultur und Recht. Rothenbücher richtet seine Betrachtung ausdrücklich auf die Erscheinungen als seiende. Dieser Seinsforschung stellt er gegenüber die Werdensforschung, die einen anderen Gegenstand der Erkenntnis habe als jene, indem sie nicht das Wesen und Sein des Gegenstandes erkennen lehre, sondern seinen Wandel oder die den Wandel bestimmenden Kräfte. Rothenbücher betont die Bedeutung der Seinsforschung gegenüber der Werdensforschung, die sich fälschlicherweise als die spezifisch historische ausbebe. Die rückwärts „historisch“ gerichtete Betrachtung lasse gerade vielfach das Wesen des Geschichtlichen außer acht, gefährde das objektiv Geschichtliche in den Gebilden der Gegenwart, wenn sie Gegenwärtiges nach Vorstellungen von einem Vergangenen zu gestalten suche. Dem schöpferischen Menschen sei diese angeblich historische Betrachtung fremd. Der „historisch“ Gerichtete müsse sich ganz in die fremde Seele des Vergangenen versetzen und entäußere sich damit „um des Bildes der Vergangenheit willen“ des ihm eigenen objektiv Geschichtlichen. Die Gesellschaftswissenschaft soll demnach hier die Überwindung des Historismus bewerkstelligen.

Einen Vorrang erkennt der Soziologie vor der Geschichte natürlich die ökonomische Geschichtsauffassung des Marxismus zu. Eine scharfsinnige erkenntnistheoretische Grundlegung hat dem Marxismus Max Adler („Kausalität und Teleologie im Streit um die Wissenschaft“, Wien 1904, „Marxistische Probleme“, Stuttgart 1913) zu geben versucht, indem er die marxistischen Ansichten mit Kantischen Lehren verbindet. Wissenschaft ist ihm allein Gesetzeswissenschaft, und das Muster der Wissenschaft ist exakte Naturwissenschaft. In der Kausalerklärung besteht jedes wissenschaftliche Verfahren, die teleologische Betrachtungsweise trägt keinen wissenschaftlichen Charakter, wenn sie auch nicht wertlos ist. Die eigentliche Geisteswissenschaft im Sinne einer Gesetzeswissenschaft ist allein die Soziologie, während die Geschichte

ihrer teleologischen Momente wegen nicht zu den Kausalitätswissenschaften gehört. Die methodische Scheidung von Naturwissenschaften und Geistes- oder Kulturwissenschaften wird hier vernachlässigt, nur die Methode naturwissenschaftlicher Kausalerklärung gilt als wissenschaftlich. Die Eigenart der Geschichte als Wissenschaft erfährt dabei keine genügende Würdigung.

Soziologische Probleme können zweifellos auch für die Geschichtsphilosophie fruchtbar gemacht werden. Aber die Selbständigkeit der Geschichtsphilosophie und der Geschichte muß bestehen bleiben, gerade dann wird eine Wechselwirkung zwischen soziologischer und historischer Betrachtungsweise möglich werden. Die Soziologie ihrerseits darf aber auch kein Analogon einer Naturwissenschaft sein wollen, sondern muß eine eigenartige und selbständige Wissenschaft vom Wesen und der Struktur des gesellschaftlichen Lebens darstellen.

#### d) Universalgeschichtliche Probleme.

(Burckhardt, Lamprecht, Breysig, Wells u. a.)

Die eigentlich philosophischen Probleme der Grundlagen der Geschichte pflegen den empirischen Historiker bei seiner Forschungsarbeit meist nicht besonders stark zu bewegen, wenn auch in der Gegenwart die Fragen der Konstituierung der Geschichte als Wissenschaft lebendig geworden sind und die Verbindung zwischen Philosophie und Geschichtswissenschaft inniger ist als früher. Die Prinzipienfragen sind daher doch mehr von historisch interessierten Philosophen als von philosophisch interessierten Historikern behandelt worden. Dagegen fühlt sich der Historiker auf Grund seiner Forschungsarbeit vielfach gedrängt, sich Fragen nach einer universalhistorischen Abrundung des Geschichtsbildes, nach einer Gliederung der Geschichte in Perioden und nach den treibenden Faktoren im empirisch-geschichtlichen Leben vorzulegen, und von da aus kommt er zu gewissen philosophischen Überlegungen.

Ein Historiker wie Jakob Burckhardt sah zwar die Geschichtsphilosophie als einen Kentauren, eine *contradictio in adiecto* an, denn Geschichte sei ein Koordinieren und darum nicht Philosophie, Philosophie sei ein Subordinieren und darum nicht Geschichte. Aber er hatte dabei natürlich die alte spekulative Geschichtsphilosophie im Auge. In seinen „Weltgeschichtlichen Betrachtungen“ (herausgegeben von Jak. Oeri, 3. Aufl., Stuttgart 1918) wurde er selbst zu philosophischen Erörterungen über die Faktoren und Kräfte der Geschichte geführt. Einen Unterschied zwischen Geschichtswissenschaft und Naturwissenschaft nimmt Burckhardt selbstverständlich wahr, ja die Geschichte bedeutet ihm geradezu einen „Bruch“ mit der Natur „vermöge des erwachenden Bewußtseins“. Als die drei „Potenzen“, die für die Geschichte maßgebend sind, nennt Burckhardt Staat, Religion und Kultur. Diese drei Potenzen bedingen sich wechselseitig, und die Betrachtung der sechs Bedingtheiten macht ein Hauptstück der Burckhardtschen Schrift aus. Burckhardt zeigt in feinsinniger Weise an historischen Beispielen, wie die großen Weltpotenzen ständig aufeinander wirken und sich miteinander verflechten: die Kultur kann bedingt sein durch den Staat oder durch die Religion, der Staat kann in seiner Bedingt-

heit durch die Religion oder durch die Kultur betrachtet werden, und die Religion ihrerseits kann von Staat oder Kultur her bedingt sein. Dann betrachtet Büchhardt außer diesen dauernden Einwirkungen und Verflechtungen der drei Potenzen auch die Momente, die eine Beschleunigung des geschichtlichen Prozesses bewirken und damit Krisen hervortreten lassen können. Eine weitere Betrachtung gilt dem Problem der historischen Größe. Wirkliche Größe, deren Merkmale Einzigartigkeit und Unersetzlichkeit darstellen, ist ihm „ein Mysterium“. Schließlich liefert Büchhardt noch eine Betrachtung, die von seiner stark ästhetisch gefärbten Weltanschauung zeugt, über „Glück und Unglück in der Weltgeschichte“. All das sind Betrachtungen eines auf universale Zusammenhänge gerichteten Historikers, Betrachtungen, die zwar über die direkte historische Forschungsarbeit hinausgehen, aber sich dem denkenden Geist doch aus ihr ergeben, die dem Empirischen nahebleiben und doch auch bereits in die philosophische Sphäre hineinragen.

Vom empirisch-historischen Standpunkt aus hat Theodor Lindner eine Geschichtsphilosophie zu gewinnen gesucht („Geschichtsphilosophie“, Stuttgart 1901, 4. Aufl. 1921), die die Einleitung zu einer Weltgeschichte bieten sollte. Die empirischen Faktoren der geschichtlichen Entwicklungen werden da aufzudecken gesucht, naturhafte wie kulturhafte Bedingungen werden in ihrer Bedeutung für das historische Geschehen berücksichtigt. Tiefere philosophische Überlegungen vermißt man dabei.

Ein umfangreiches Material enthält das treffliche „Lehrbuch der historischen Methode“ von Ernst Bernheim (6. Aufl. Leipzig 1908), das einen Überblick über das gesamte wissenschaftliche Rüstzeug des Historikers liefert und dabei auch die Beziehung der Geschichtswissenschaft zur Philosophie betont. Philosophisch gut orientiert ist auch das Buch von Wilhelm Bauer, „Einführung in das Studium der Geschichte“ (Tübingen 1921).

Geschichtsphilosophische Probleme, die in der modernen Geschichtswissenschaft selbst stark erörtert worden sind und eine unmittelbare Bedeutung für sie besitzen, sind Fragen wie diese: welches die ausschlaggebenden Kräfte des geschichtlichen Lebens sind, das Individuum oder die Masse, ob daher die Geschichtswissenschaft eine individualistische oder eine kollektivistische Methode befolgen muß, weiter die Fragen nach der Möglichkeit historischer Gesetzmäßigkeiten und nach einer Periodisierung der Geschichte, alles Fragen, die mit der Idee der Universalgeschichte zusammenhängen.

Mit dem Problem: Individuum oder Masse? wird meist auch das Problem: Politische Geschichte oder Kultur- und Wirtschaftsgeschichte? verbunden, wenn auch beide Probleme keineswegs einfach zusammenfallen. Der Sozialismus läßt natürlich im Sinne der ökonomischen Geschichtsauffassung die Masse gegenüber dem Individuum ganz in den Vordergrund treten. Aber auch von nicht direkt sozialistisch gefärbten positivistischen Ansichten aus wird leicht der Vorrang der Masse behauptet, sei es daß der Positivismus wie bei Comte die soziologischen Momente betont und naturwissenschaftlich zu erfassen sucht, sei es, daß er in eine Milieutheorie ausläuft wie bei Hippolyte Taine und das Individuum dann als Produkt der Umwelt betrachtet.

Auf dem Boden eines durch moderne Anschauungen verfeinerten Positivismus steht auch Karl Lamprecht, der eine kollektivistische Methode in eigenartiger Weise auszubilden und fruchtbar zu machen gesucht hat (vgl. von Lamprecht u. a.: „Was ist Kulturgeschichte“, Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 1896; „Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft“, Berlin 1896; „Moderne Geschichtswissenschaft“, Freiburg 1905; „Zur universalgeschichtlichen Methodenbildung“, Abhandlungen der sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften 1909; „Einführung in das historische Denken“, Leipzig 1912). Nach Lamprecht kommt es für die Geschichtswissenschaft nicht so sehr auf die Kennzeichnung der Individuen als solcher und ihrer Rolle im geschichtlichen Leben an, vielmehr muß die Geschichte Kulturgeschichte sein und Kollektiveinheiten, die das Wesen der Kultur ausmachen, zur Darstellung bringen. Das kulturelle Leben ist nach Lamprecht zwar nicht einfach im Sinne eines naturwissenschaftlich-soziologischen Positivismus, aber im Sinne eines sozialpsychologischen Positivismus zu begreifen, es erscheint als ein sozialpsychisches Leben, läßt sich sozialpsychologisch auffassen und gehorcht psychologischen Gesetzmäßigkeiten, so daß man eine Stufenfolge sozialpsychischer kultureller Zustände aufstellen kann. Ein jeweiliger seelischer Kollektivzustand, ein „Diapason“, ist das Wesentliche jedes Kulturzeitalters, aus ihm erklären sich alle die verschiedenen Erscheinungen des geistigen, politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Lebens, aus ihm erklärt sich auch das historische Wirken der Individuen. Nun bestehen typische sozialpsychologisch zu charakterisierende Kollektivzustände, die nach Lamprechts Ansicht in bestimmter Reihenfolge sich anordnen lassen. Es ergeben sich so die aufeinanderfolgenden Stufen des Animismus, des Symbolismus, des Typismus, des Konventionalismus, des Individualismus und schließlich des Subjektivismus. In der Darstellung seiner „Deutschen Geschichte“ hat Lamprecht diese Stufenordnung angewandt. Der Animismus bezeichnet den kollektivistischen Zustand der Urzeit, er äußert sich in materieller Hinsicht in einer kollektivistisch-okkupatorischen Wirtschaftsform. Der Periode des Symbolismus, die in der deutschen Geschichte vor das 10. Jahrhundert fällt, entspricht eine individualistisch-okkupatorische Wirtschaft. Die Periode des Typismus reicht in Deutschland vom 10. bis zum 13. Jahrhundert und äußert sich auf materiellem Gebiet in einer Naturalwirtschaft mit kollektivistischem Vorgehen. Ihr folgt die Stufe des Konventionalismus (in Deutschland vom 13. bis zum 15. Jahrhundert), die eine Naturalwirtschaft mit individualistischem Vorgehen aufweist. Dann kommt der Individualismus (15. bis 18. Jahrhundert) mit der materiellen Kultur, die Epoche einer Geldwirtschaft mit gemeinschaftlicher Bewältigung des Handels und schließlich der Subjektivismus (19. Jahrhundert) mit einer Geldwirtschaft auf individualistischer Basis.

Lamprechts kollektivistischer und kulturgeschichtlicher Methode gegenüber ist von anderer Seite die Rolle der Individuen im geschichtlichen Leben und die Bedeutung der Individuen betont worden. Bei den empirischen Historikern handelt es sich dabei um die Frage nach der Hervorhebung dieser oder jener Seite des Historischen und um die Frage nach der Form der wissenschaftlichen Darstellung. In geschichtsphilosophischer Hinsicht wird man weder einer

extrem kollektivistischen Auffassung noch einer extrem individualistischen Auffassung (etwa im Sinne Carlyles) zustimmen können, man wird vielmehr darauf hinweisen müssen, daß sowohl die Individuen als auch Kollektiveinheiten eine historische Bedeutung besitzen können, daß beide in Wechselwirkung stehen und je nach den Umständen der eine oder andere Faktor mehr hervortreten kann. Allerdings darf man die Kollektivgebilde nicht einfach materialistisch oder ökonomisch und die Individuen nicht bloß biologisch oder metaphysisch auffassen.

Bedenken müssen aber auch gegen Lamprechts sozialpsychologische Betrachtungsweise geltend gemacht werden. Die objektiv-geistigen Formen des Kulturlebens sind nicht bloße Seelenzustände, die psychologisch zu interpretieren wären und in denen man einfach psychologische Gesetzmäßigkeiten des Nebeneinanders und Nacheinanders feststellen könne. Diese objektiven Formen haben vielmehr ihre eigene gegenständliche Struktur, die viel zu kompliziert ist als daß man sie schematisch mit einem oder ein paar psychologischen Begriffen umschreiben könnte. Auch die Aufeinanderfolge von Stufen ist wegen der verschiedenen zusammenwirkenden Momente niemals in einer irgendwie allgemein gültigen Weise festzulegen derart, daß man bei allen Völkern und allen Kulturen eine gleiche gesetzmäßige Stufenreihe feststellen könnte. Lamprechts sozialpsychologische Betrachtungsweise wird demnach gerade den objektiven Formen des Kulturlebens und ihrer historischen Entwicklung nicht gerecht, wenn sie in ihnen Analogien psychologischer Gesetzmäßigkeiten wahrzunehmen glaubt.

In manchen Gedanken berührt sich mit Lamprecht Kurt Breysig, der aber nicht den einseitig sozialpsychologischen und kollektivistischen Standpunkt Lamprechts teilt. Eine Konstruktion von aufeinanderfolgenden Kulturstufen und die Aufstellung historischer Gesetze hält Breysig mit Lamprecht für möglich, geht aber hierin eigene Wege. In seinem Werk „Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte“ (Berlin 1905) vertritt Breysig die Überzeugung, daß den Inhalt der Weltgeschichte eine Reihe von sachlich zusammengehörigen Zuständen bilde, die sich bei allen Völkern und Völkerteilen nachweisen ließen. Es gäbe einen Stufenbau der Weltgeschichte, den alle Völker in gleicher Weise emporstiegen. Nur hätten manche wie die Naturvölker noch nicht die erste Stufe, diejenige der Urzeit, überwunden, andere dagegen stünden bereits auf höheren Stufen. Die verschiedenen Völker brauchten also verschieden lange Zeit, um die einzelnen Stufen zu durchlaufen, die Entwicklungsgeschwindigkeiten seien jeweils andere. Die Entwicklungsstufen, die sich in allen möglichen alten und neuen Kulturen finden, sind nun der Reihe nach: 1. die Urzeit, die Stufe, auf der die Naturvölker noch heute stehen; 2. das Altertum, das als Zeit der Königsherrschaft gekennzeichnet ist; 3. das frühe Mittelalter, die Adelszeit; 4. das späte Mittelalter, in dem neben der Adelsmacht auch neue gesellschaftliche Gewalten entstehen; 5. die Neuzeit, in der eine Stärkung des Staatsgedankens nach innen und außen erfolgt und 6. die neueste Zeit. In der griechischen, der römischen und der germanisch-romanischen Kultur wären die einzelnen Entwicklungsstufen nach Breysig folgendermaßen zu datieren: die Epoche der



Urzeit wäre in Griechenland und Rom nicht chronologisch festzustellen, bei den germanisch-romanischen Völkern würde sie bis vor 400 n. Chr. dauern; die Epoche des Altertums in Griechenland von 1500—1000 v. Chr., in Rom nicht feststellbar, bei den germanisch-romanischen Völkern von vor 400—900 n. Chr.; die Epoche des frühen Mittelalters rechnet er in Griechenland von 1000—750 v. Chr., in Rom von 753—500 v. Chr., bei den germanisch-romanischen Völkern von 900—1150 n. Chr.; das späte Mittelalter in Griechenland von 750—500, in Rom von 500—330 v. Chr., bei den germanisch-romanischen Völkern von 1150—1494; die neuere Zeit in Griechenland von 500—400, in Rom von 330—133 v. Chr., bei den germanisch-romanischen Völkern von 1494—1789; die neueste Zeit reicht in Griechenland von 400—30, in Rom von 133 v. Chr. bis 476 n. Chr., bei den germanisch-romanischen Völkern beginnt sie im Jahre 1789.

Breysig begnügt sich aber noch nicht mit einem solchen Stufenbau. Er sucht weiter auch Gesetze der Weltgeschichte aufzustellen, die sich seiner Ansicht nach durchaus nicht in wesentlicher Weise von den Naturgesetzen — hier tritt die positivistische Tendenz Breysigs zutage — unterscheiden. Breysig meint 24 Gesetze des weltgeschichtlichen Verlaufes gefunden zu haben. Er stellt diesen einzelnen Gesetzen dann noch 8 Gesetze höherer Ordnung, allgemeinere Regeln gegenüber. Diese lauten: 1. das Aufwärtssteigen der Völker vollzieht sich ausnahmslos in einer bestimmten Folge von Stufen der Gesellschafts- und Geistesgeschichte; 2. in der Stufenfolge lösen sich Alter ab, in denen der Persönlichkeitsdrang vorherrscht und solche, in denen der Gemeinschaftstrieb überwiegt; 3. im Nacheinander ergeben sich geradezu kreislaufartige Regelmäßigkeiten (so erinnert z. B. der Staat Napoleons an den Karls des Großen); 4. es gibt Regeln für Zusammenhänge geistiger und gesellschaftlicher Entwicklungsreihen (z. B. findet ein Zusammenfallen wirklichkeitsferner Kunst und Forschung mit herrschender Persönlichkeitsbetätigung statt, andererseits begegnen sich hingebende Betrachtung und Gemeinschaftstrieb); 5. es gibt Regeln der Einwirkung der einzelnen Entwicklungsreihen des historischen Lebens aufeinander; 6. es besteht eine Gleichförmigkeit im Verlauf der seelischen Entwicklung des Individuums und derjenigen des Menschengeschlechts; 7. es gibt Gesetze höherer Ordnung über die Art und Weise, wie die einzelnen Kulturstufen ihr Gesittungsgut aneinander vererben; und 8. es gibt Gesetze, wie die Völker sich einander bekämpfen und beeinflussen.

Breysigs angebliche Gesetze enthalten wohl mancherlei Beobachtungen über empirische Regelmäßigkeiten, die nicht wertlos sind, aber sie sind keine „Gesetze“, die irgendwie Anspruch auf Allgemeingültigkeit machen und mit Naturgesetzen konkurrieren können und durch die die Geschichte zu einer generalisierenden Wissenschaft ausgestaltet würde.

In einem neuen Werk beschäftigt sich Breysig mit der Bedeutung der Persönlichkeit für die geschichtliche Entwicklung und geht da wesentlich andere Wege als Lamprecht („Vom geschichtlichen Werden“, 1. Band: „Persönlichkeit und Entwicklung“, Stuttgart 1925). Breysig macht hier auch eine Unterscheidung von Geschichtswissenschaft, Geschichtsschreibung und Geschichtslehre. Geschichtswissenschaft sei „die Wissenschaft von dem vergangenem Leben der

Menschheit und ihrer Teile als der Summe der infolge der Zeiten geordneten Verläufe der wichtigen Handlungen und Handlungsweisen der Einzelmenschen und ihrer Einungen im Bereich der Gesellschaft wie des Geistes“. Geschichtsschreibung bezeichne den besonderen Teil der Geschichtswissenschaft, „der die Verläufe der wichtigen Handlungen und Handlungsweisen der Einzelmenschen und ihrer Einungen, in der Abfolge der Zeit und nach räumlichen oder begrifflichen oder Blutzusammenhängen geordnet, erforscht und darstellt“. Die Geschichtslehre endlich sei der allgemeine Teil der Geschichtswissenschaft, „der losgelöst von der Beschreibung einzelner zeitlich, räumlich oder sachlich geordneter Geschehenszusammenhänge, aber auf dem Grund der schon vollzogenen Beschreibung dieser Zusammenhänge, das Wesen des geschichtlichen Werdens und seine Formen erforscht und vertritt“<sup>1)</sup>. Die Geschichtswissenschaft als Ganzes wird hier also zerlegt in einen besonderen und einen allgemeinen Teil. Während die Geschichtsschreibung die empirische Erforschung und Darstellung des Verlaufes der Geschichte unter zeitlichem oder räumlichem Gesichtspunkt oder dem Gesichtspunkt der Rasse oder, wie es Breysig in seinem „Stufenbau“ versuchte, unter dem Gesichtspunkt sachlicher Zusammengehörigkeit sich zur Aufgabe setzt, hat die Geschichtslehre das Wesen und die Formen des geschichtlichen Werdens zu erforschen. Die Geschichtslehre erhält damit zweifellos eine philosophische Tendenz. Aber sie soll nicht von der Philosophie fertige Lehren übernehmen, sondern sie soll eine Zweigwissenschaft der Geschichtswissenschaft selbst sein und als solche auf dem Boden der empirischen Forschung stehen.

Hinsichtlich des Problems der Rolle von Individuum und Gemeinschaft in der historischen Entwicklung gelangt Breysig zu einer Synthese, die die berechtigten Momente des Individualismus wie die des Kollektivismus in sich aufnehmen will. Die Geschichte, so sagt er, schreitet vorwärts „in einer Diagonale der Kräfte“. Die Einzelnen sind die Triebkräfte der Bewegung, sie bringen die Entwicklung in Gang, sie sind schöpferisch und wegweisend. Aber neben diese Kraft der Bewegung tritt die Kraft des Lebens, sich selbst zu erhalten, seine Gestalt zu bewahren. Und diese Liebe jeder wirklich gewordenen Form des Lebens zu sich selbst zu pflegen, ist Sache der Gemeinschaft. Die Gemeinschaft muß „dem Leben Sein und Stete, Gleichmaß und Sicherheit“ geben. Der Einzelne braucht die Beziehung auf das sichselbsterhaltende Leben, auf die Gemeinschaft, und die Gemeinschaft, die den schöpferischen Einzelnen folgt, wählt unter diesen aus, folgt dem, der den stärksten Einfluß auf sie hat<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> K. Breysig, Vom geschichtlichen Werden, Bd. I (Berlin 1925), S. 82.

<sup>2)</sup> Inzwischen ist von Breysigs großem Werk „Vom geschichtlichen Werden“ auch der zweite Band erschienen, der den Titel trägt „Die Macht des Gedankens in der Geschichte“ (Stuttgart und Berlin 1926). Neben Persönlichkeit und Gemeinschaft wird hier als dritte Gewalt der Gedanke oder die Sache gesetzt. In eingehenden Erörterungen — besonders unter Auseinandersetzung mit Marx und Hegel — vertritt Breysig die Ansicht, daß auch die Sachzusammenhänge, Sacheinwirkungen irgendwelcher Art, Begriffe, Ideen, Triebe usw. nicht als Quell des geschichtlichen Werdens zu betrachten sind, sondern daß die Einzelnen, auch wenn sie in ein Gesamtgeschehen hineingestellt sind, doch die schöpferischen Kräfte repräsentieren, die das Neue hervor-

Breysig erhebt sich mit seinen Betrachtungen weit über einen naturalistischen Positivismus, der die Eigenart der Geschichte verkennt. Er bemüht sich durchaus ernstlich, Wesen und Formen der geschichtlichen Entwicklung in ihrer Besonderheit zu untersuchen. Aber wenn er wie in seinem Buch über den „Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte“ historische Gesetze nach Analogie von Naturgesetzen zu finden meint, so berücksichtigt er dabei doch nicht genügend die Eigentümlichkeit der logisch-gegenständlichen Struktur der Geschichte und die methodologische Beschaffenheit der Geschichtswissenschaft.

Von anderen wird noch in höherem Maße als bei Breysig der Fehler begangen, eine dogmatische Aufstellung historischer „Gesetze“ nach dem Muster von Naturgesetzen zu versuchen und eine angeblich streng notwendige Aufeinanderfolge von Zeitaltern zu konstruieren. A. Wirth („Der Gang der Weltgeschichte“, Gotha 1913) sieht in der Geschichte geradezu eine Fortsetzung der Naturgeschichte und behauptet eine Wesensgleichheit von geschichtlichen Gesetzen und Naturgesetzen. Die Naturgeschichte zeigt einen „Kampf ums Dasein“, und dieser Kampf ums Dasein erstreckt sich auch in das Völkerleben und die Geschichte hinein. Den eigentlichen Inhalt der Weltgeschichte bilde „die Vermählung von Kultur und Rasse“. Wirth nimmt fünf weltgeschichtliche Zeitalter an, die historisch-chronologisch aufeinanderfolgen: 1. das Zeitalter der frühesten Staaten am Euphrat und Nil, 2. das Zeitalter Babels und der Pyramiden, 3. das Zeitalter der kretischen und mykenischen Völker, 4. das Zeitalter der klassischen Völker und 5. das Zeitalter der heutigen Völker. Nun wendet er noch auf jedes dieser Kulturzeitalter die Unterscheidung der Stufen: Altertum, Mittelalter und Neuzeit an, die sich auf die verschiedenen in dem betreffenden Kulturzeitalter wirkenden Völker beziehen können. So treten in der kretischen Zeit die Kreter, die Assyrer, die Hetiter, die Pelasger und die Iberer hervor. Aber die beiden letzteren haben nur die Stufe des Altertums in der kretischen Zeit erreicht, die Assyrer und Hetiter sind bis auf die Stufe des Mittelalters gelangt, nur die Kreter haben die drei Stufen: Altertum, Mittelalter und Neuzeit ganz durchlaufen.

Man braucht die Bedeutung solcher universalgeschichtlichen Periodisierungsversuche nicht geringzuschätzen. Aber man wird vom geschichtsphilosophischen Standpunkt darin doch keinerlei allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu erkennen glauben, man wird vielmehr darin nur empirische Gliederungen und Zusammenfassungen von bestimmten Gesichtspunkten aus erblicken, die einen größeren oder geringeren Wert besitzen.

bringen. Das Gewebe eines Zeitbildes ist „von doppelter Textur: nur den Zettel bildet das Gesamtgeschehen, d. h. das, sei es von Jahrtausenden, von Jahrhunderten, von Jahrzehnten, sei es von gestern oder ehgestern her im Fluß befindliche, das zwar beständig fortgehende, beständig sich erneuernde, von sich aus aber nie die Richtung ändernde Wirken der Gemeinschaften, für die die erregende und bewegende Kraft der schaffenden Einzelnen seit langem oder kurzem zu festen Lösungen, zu Sachen geworden war.“ Der „Einschlag im Gewebe“ dagegen wird gewonnen durch das Schaffen der Einzelnen, „deren Kraft hinreicht, sie zu Erregern und zu Bewegern oder wenigstens zu Führern zu machen“ (S. 609). Der noch nicht erschienene dritte Band von Breysigs Werk soll die „Bahnbestimmtheit der Geschichte“ behandeln.

Nun hat man allerdings sogar in Verkenning des Charakters der Geschichte geglaubt, historische Ereignisse berechnen und vorausberechnen zu können, nicht durch phantastische Prophezeiungen, sondern durch theoretische Überlegungen. So spricht z. B. Max Kemmerich von der Berechenbarkeit der Geschichte („Die Berechnung der Geschichte und Deutschlands Zukunft“, Diessen vor München 1921; „Das Kausalgesetz der Weltgeschichte“, München 1913, 2. Aufl., Ludwigshafen a. B. 1923). Die Hindernisse für die Möglichkeit der Berechnung von Ereignissen beruhen nach Kemmerich auf zwei Ursachen, nämlich der Singularität der historischen Ereignisse und unserer Willensfreiheit. Aber diese Hindernisse machten eine Berechnung doch nicht absolut unmöglich. Die Singularität eines Ereignisses bedeute nicht, daß es eine unteilbare, individuelle Einheit darstelle, vielmehr lasse sich jedes Ereignis als Resultante verschiedener Faktoren auffassen und in seine Bestandteile zerlegen. Und die Willensfreiheit, die nur psychologisch, nicht metaphysisch, zu verstehen sei, sei sehr beschränkt. Alle großen und bedeutungsvollen Ereignisse stünden unentrinnbar fest. „Tatsachen“ des zeitlichen Fernsehens und der Astrologie „beweisen“ nach Kemmerich, „daß zum mindesten die großen Etappen unseres Lebensweges festgelegt sind“.

Eine solche Ansicht verkennt doch das Wesen der Geschichte. Die Unberechenbarkeit des Geschichtlichen hängt nicht an den Ursachen der Singularität und der Willensfreiheit, sondern ist durch das Zusammen- und Ineinanderwirken verschiedenartiger Faktoren bedingt, die dem historischen Geschehen den Charakter einer Kompliziertheit, einer Variabilität und Irrationalität verleihen, wie sie dem naturhaft Gesetzmäßigen nicht zukommt. Und dieser Charakter haftet dem historischen Geschehen im großen wie im kleinen an. Es ist nicht zu hoffen, daß schließlich doch allgemeine Gesetzmäßigkeiten gefunden werden könnten, denn die Schwierigkeit, die da besteht, ist eine ganz prinzipielle. Wohl können einzelne Reihen und Faktoren kausalgesetzlich begriffen werden, das Zusammentreffen und Ineinanderwirken der verschiedenen Momente und Reihen aber läßt sich gar nicht auf irgendwelche einfache Kausalgesetzlichkeit zurückführen, sondern ist für uns nur als „zufällig“ zu bezeichnen. Nicht zu einem exakt Allgemeinen, sondern nur zu Typischem können wir da gelangen, und das Typische weist wie das Individuelle unaufhebbare Momente der Irrationalität auf.

Interessanter als die Lehre von der Berechenbarkeit ist bei Kemmerich vielleicht der Gedanke, daß die Geschichte sich stoßweise in Perioden entwickle. Kemmerich spricht von „Mutationen“ und erinnert damit an die naturwissenschaftliche Mutationstheorie. Wenn nun auch gewiß die Mutationstheorie ebensowenig wie die Darwinsche Evolutionstheorie einfach auf die Geschichte übertragen werden kann, so kann doch der Begriff der stoßweisen Entwicklung gelegentlich brauchbar sein.

Versuche der Durchführung einer philosophisch orientierten Universalgeschichte sind verschiedentlich gemacht worden. Spenglers „Untergang des Abendlandes“ hat ja auch universalhistorische Tendenzen. Bedeutungsvoll ist der Entwurf einer Geschichte der Menschheit von dem Engländer H. G. Wells

(„Outline of History“, London 1919, 2. Aufl. 1920, übersetzt unter dem Titel „Die Grundlinien der Weltgeschichte“, 1925; „A short history of the world“, Leipzig 1923, deutsch unter dem Titel „Die Geschichte unserer Welt“, Berlin, Wien, Leipzig 1926). Die eigentliche Geschichte der Kulturepochen erhält da einen breiten Rahmen, indem nicht nur die Prähistorie, sondern auch die Entstehung und Entwicklung der Erde eingehend behandelt werden. Die beiden ersten Bücher des Werkes sind der „Entstehung unserer Welt“ und der „Entstehung des Menschen“ gewidmet, erst dann folgt das Buch über die „Morgendämmerung der Geschichte“. Die Geschichte will Wells als ein „gemeinsames Erleben der gesamten Menschheit“ auffassen, eine neue, allgemeingültige Auslegung der Geschichte will er liefern. Zwei große Entwicklungssysteme haben seiner Ansicht nach in der Geschichte der menschlichen Gesellschaft aufeinander gewirkt. Einmal hat sich aus der spätneolithischen Kultur die heliolithische Kultur der warmen Flußgebiete entwickelt, daraus ergibt sich die große Urzivilisation, die durch ein „fruchtbares System des Gehorsams und der Unterwerfung“ gekennzeichnet ist. Die andere Entwicklung kommt von einem früheren Stadium der neolithischen Kultur her: Nomadenvölker bildeten sich, so die nordischen Arier und die hunnisch-mongolischen Völker im Nordwesten und Nordosten und die Semiten in den arabischen Wüsten. Die ursprünglich dunkelhaarigen Zivilisationsvölker sind nun durch die stärkeren, kühneren und freieren Steppen- und Wüstenvölker mehrfach überholt worden und haben Auffrischungen erfahren. In großen Zügen schildert Wells die ganze historische Entwicklung von Judäa, Griechenland und Indien an bis zur Gegenwart. Dabei verfolgt Wells eine ausgesprochen sozialistische Tendenz, die bei seinen Ausblicken auf die Zukunft zutage tritt. Die neue Darstellung der Menschheitsgeschichte soll die Grundlage liefern für die Schaffung einer Weltgemeinschaft, einer weltumfassenden politischen und sozialen Einigkeit. Eine positivistische Geschichtskonstruktion ist auch hier vorhanden, wenn sie auch nicht in einem gewaltsamen Suchen nach historischen Gesetzen sich äußert.

Gerade bei den Problemen der Universalgeschichte zeigt sich die Notwendigkeit eines engen Zusammenwirkens von Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie. Denn diese Probleme können, so unentbehrlich bei ihnen auch die stete Beziehung auf das empirische Material ist, doch nicht gelöst werden ohne genügende Berücksichtigung der logischen und methodologischen wie auch der psychologischen Grundfragen.

#### e) Die Bedeutung der Geschichtsphilosophie in der Gegenwart.

Der Überblick über die mannigfachen Richtungen und Probleme der modernen Geschichtsphilosophie zeigt, wie heute in der Tat Grundfragen über das Wesen der Geschichte und der Geschichtswissenschaft zur Diskussion stehen und wie die heutige Geschichtsphilosophie — so sehr sie auch nach verschiedenen Seiten sich wendet — sich prinzipiell von der früheren dogmatischen Geschichtsphilosophie unterscheidet. Nicht darum handelt es sich heute, ob die Geschichte irgendwelchen angenommenen metaphysischen oder ethischen

Zwecken diene, sondern darum, welches der eigene, immanente Sinn der Geschichte ist, wie die Geschichtswissenschaft als Wissenschaft möglich ist, was das Wesen des geschichtlichen Verstehens ist usw. Wenn man in der modernen Geschichtsphilosophie etwa eine logisch-erkenntnistheoretische, eine psychologische, eine kulturphilosophische, eine soziologische und noch eine oder die andere Richtung scheiden kann, so ist dabei zu bedenken, daß diese Richtungen, wenn man sie auf ihre berechtigten Grundgedanken hin kritisch prüft, einander gar nicht direkt ausschließen: denn allerdings muß die Geschichtsphilosophie eine logisch-erkenntnistheoretische, eine psychologische, eine kulturphilosophische, eine soziologische Seite haben. Nur wird leicht der Fehler begangen, daß man in der einen oder der anderen Seite schon das volle Ganze zu sehen meint oder daß man die eine Seite als die absolut dominierende hinstellt. Wie die Geschichtsphilosophie sich von dem Dogmatismus befreit hat, so muß sie sich auch vor gefährlichen Einseitigkeiten in ihren Problemstellungen hüten. Eine Synthese ist möglich, wenn die verschiedenen Fragen ihrer besonderen Bedeutung nach gewürdigt und nicht durcheinandergemengt werden. Die Aufgaben der Geschichtsphilosophie sind vielfältig, aber sie stehen doch in systematischer Beziehung zueinander.

Es war verständlich, daß die moderne Geschichtsphilosophie in ihrer Kampfstellung gegen den metaphysischen Dogmatismus wie gegen einen naturalistischen Positivismus die logisch-erkenntnistheoretische Frage nach der Eigenart geschichtlicher Erkenntnis und der Wissenschaft von der Geschichte in den Vordergrund rückte oder auch, daß man nach geisteswissenschaftlich-psychologischer Fundierung der Geschichtswissenschaft suchte. Dabei wurde die Geschichtswissenschaft vom logisch-erkenntnistheoretischen oder vom psychologischen Standpunkt aus in Gegensatz zu den Naturwissenschaften gesetzt. So wichtig die Betonung der Selbständigkeit und Eigenart der Geschichtswissenschaft ist, so darf darüber doch die Beziehung auf die gemeinsamen Grundlagen aller Wissenschaft nicht außer acht gelassen werden<sup>1</sup>). Und heute, wo die Naturwissenschaften sich selbst von einem naturalistischen Positivismus abgekehrt und bedeutungsvolle Wandlungen durchgemacht haben, kann man vielleicht schon wieder von einer Annäherung zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften sprechen, ohne daß die Grenzen verwischt würden.

Die Geschichtsphilosophie als Wissenschaftslehre hat auszugehen vom allgemeinen Wesen der Erkenntnis und der Wissenschaft, um dann die spezifische Bestimmung der Geschichtswissenschaft zu gewinnen. Wenn man, wie ich das in meinem Buche „Logik, Psychologie und Psychologismus“ getan habe, Schichten der wissenschaftlichen Gegenständlichkeit annimmt, kann man von der Sphäre der reinen allgemeinen philosophischen Wissenschaften (Logik, Metaphysik und Ethik) eine speziellere Sphäre unterscheiden, die ich als diejenige der Subjekt-Objekt-Beziehung bezeichne, weil darin der Gegensatz von Subjekt und Objekt eine ausschlaggebende Bedeutung besitzt: diese Sphäre wird repräsentiert durch

<sup>1</sup>) Auf die allgemeinen wissenschaftssystematischen Fragen kann ich hier nicht eingehen. Vgl. darüber mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920).

die beiden Gruppen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, in denen bei der einen das subjekt-fugale Moment der Subjekt-Objekt-Beziehung, bei der anderen das subjekt-petale Moment hervorgehoben wird. Die subjekt-bezogene Objektform, die zugleich Objektivierung des Subjekts ist, wird als „Geist“ bezeichnet, ohne daß damit eine metaphysische Ausdeutung gefordert wäre. Der Hegelsche Begriff des objektiven Geistes hat in der Gegenwart einen bestimmten logisch-erkenntnistheoretischen Sinn erhalten, der sich von metaphysischer Umkleidung ablösen läßt. Man wird daher auch den Ausdruck „Geisteswissenschaften“ nicht aufzugeben brauchen. Innerhalb der Geisteswissenschaften nun nimmt die Geschichtswissenschaft eine wichtige Stelle ein. Sie ist nicht schlechthin die Grundlage der Wissenschaften dieser Gruppe, da diese Wissenschaften nicht nur die geschichtliche Form der inhaltlichen Entwicklung des Geistes betrachten, sondern auch systematische Feststellungen über Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten des Geistes machen. Die Geschichtswissenschaft verfolgt Stadien des Entwicklungsprozesses des Geistes in der Ordnung eines Nacheinanders. Mit dem Begriffe „Kultur“ bezeichnen wir einen teleologischen Zusammenhang des Nebeneinanders von Inhalten des Geisteslebens. Verbindet man den Gesichtspunkt der Geschichtsbetrachtung und denjenigen der Kulturbetrachtung, so gewinnt man eine Darstellung der Geschichte mit Rücksicht auf die Kulturwerte und eine Betrachtung der Kultur nach ihren geschichtlichen Entwicklungsstadien. Damit gelangt man zu der Geschichte im eigentlichen Sinne. Die Wissenschaftsstruktur der Geschichte hat logisch-erkenntnistheoretisch einen recht komplizierten Charakter, und keineswegs handelt es sich bei den Problemen der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Geschichte um bloß methodologische Fragen<sup>1)</sup>. Wir besitzen noch keine ausgebildete Wissenschaftstheorie, die diese Strukturprobleme genügend würdigte, und wir besitzen auch noch keine ausreichende Logik der Geisteswissenschaften<sup>2)</sup>. Aber die logisch-erkenntnistheoretischen Fragen treten heutzutage gerade in den Geisteswissenschaften stark hervor, und die Geschichtsphilosophie kann nach dieser Seite hin gewiß noch Bereicherungen erfahren.

Das logisch-erkenntnistheoretische Problemgebiet der Geschichtsphilosophie ist von unmittelbarer Bedeutung für die Geschichtswissenschaft selbst. Nicht fremde Spekulationen werden damit der Wissenschaft aufgezwängt, sondern Besinnung über das eigene Wesen der Wissenschaft wird gefordert. Von den Grundlagen hängt die Ausgestaltung des ganzen Baues ab. Und die Geschichtsphilosophie hat nicht nur allgemeine formale Grundlagen zu schaffen, sondern

---

<sup>1)</sup> Vgl. über Methodenfragen jetzt auch die (während der Drucklegung erschienenen) Erörterungen von Viktor Kraft, Die Grundformen der wissenschaftlichen Methoden (Sitzungsberichte der Wiener Akademie, Bd. 203, 3. Abh., 1926), wo S. 258 ff. die Methoden der Individualwissenschaften besprochen werden. Kraft weist besonders auf die Bedeutung der Methode des Indizienbeweises für die individualisierenden Wissenschaften hin.

<sup>2)</sup> Die soeben erschienenen Ausführungen von E. Rothacker, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften (im „Handbuch der Philosophie“, München und Berlin 1927) geben mancherlei Anregungen, bieten aber auch noch keine vollendete logische Theorie.

sie muß auch die logisch-erkenntnistheoretische Struktur der Wissenschaft in ihrer empirisch-konkreten Form aufdecken. Eine echte Geschichtsphilosophie wird nicht abstrakte, blutleere Theorie sein, sondern wird in einem lebendigen Wechselverhältnis zur Geschichtswissenschaft stehen, wird aus dieser selbst erwachsen und ihren inneren Sinn offenbaren. Die Konstituierung der Geschichtswissenschaft als Wissenschaft ist nicht möglich ohne geschichtsphilosophische Fundierung der Prinzipien. Wenn heute wieder Prinzipienfragen der Wissenschaften ins Bewußtsein erhoben werden, so ist von einem solchen Bewußtwerden aus eine neue systematische Ausgestaltung der Wissenschaft zu erhoffen. Gerade die Geschichtswissenschaft darf sich bei aller Spezialisierung und Komplizierung der Probleme nicht auflösen in eine Reihe von Einzeldisziplinen, die abgegrenzte, isolierte Gebiete behandeln würden, sondern sie muß — darin bekundet sie sich als echte Geisteswissenschaft — das Einzelne in seiner Beziehung zum Ganzen betrachten, ja von der Idee des Ganzen ausgehen, und sie darf die Prinzipien des Sinnzusammenhanges dieses Ganzen nicht aus den Augen verlieren.

Mit den logisch-erkenntnistheoretischen Aufgaben der Geschichtsphilosophie stehen die psychologischen in Verbindung. Das historische Verstehen ist in der Tat ein eigenartiger geistiger Akt, dessen Wesen eine geisteswissenschaftliche Psychologie aufzudecken hat. Und solche psychologische Besinnung kommt auch der Geschichtswissenschaft zugute, sie kann eine Verfeinerung des wissenschaftlichen Verfahrens bewirken. Der Historiker bedarf aber nicht nur Einsicht in den Charakter des historischen Verstehens, er muß immer wieder zur Deutung dieser oder jener geschichtlicher Vorgänge und zur Kennzeichnung historischer Persönlichkeiten die Psychologie als Hilfsmittel heranziehen. Wenn er sich dabei meist mit einer unwissenschaftlichen vagen psychologischen Alltagserfahrung begnügt, so wäre es doch ein Irrtum, zu meinen, daß wissenschaftliche Vertiefung da nicht nötig oder nicht möglich wäre. Wohl konnte eine naturwissenschaftliche Psychologie dem Historiker, der es mit der Analyse komplizierter Charaktere und komplizierter geistiger Prozesse zu tun hatte, wenig nützen. Aber eine geisteswissenschaftliche Psychologie, die das Ganze der Persönlichkeit in einer strukturellen Eigenart zu erfassen sucht und die an der geschichtlichen Wirklichkeit selbst sich orientiert, wird auch dem Geschichtswissenschaftler wichtige Dienste leisten können. Die empirische Geschichtswissenschaft muß Beziehungen zur Psychologie anknüpfen und hat ihre psychologischen Grundlagen, die durch eine Geschichtsphilosophie festzustellen sind.

Diese psychologischen Fragen betreffen schon nicht mehr das bloß formale Wesen der Geschichtswissenschaft, sondern beziehen sich auch auf die Struktur des materialen Gegenstandsgebietes der Geschichte und leiten über zu kulturphilosophischen und soziologischen Problemen, welche die Geschichtsphilosophie heute nicht mehr abweisen kann. Immer mehr zeigt sich, daß die Geschichtsphilosophie ihre inhaltlichen Wertprobleme nur in enger Verbindung mit einer Kulturphilosophie lösen kann, nur dadurch werden die Probleme in ihrer ganzen Weite und in ihrem vollen Sinn erfaßt. Damit, daß die Geschichte in den Rahmen der Kultur eingeordnet wird, gewinnt die philosophische Geschichtsbetrachtung auch eine eminente Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung.



Nicht dadurch wird die Geschichte zur Lehrmeisterin, daß man einfach sich an äußerlich ähnlichen Situationen der Vergangenheit zu orientieren oder historische Resultate ohne weiteres auf die Gegenwart zu übertragen sucht, sondern nur dadurch, daß man die kulturphilosophischen Grundlagen großer geschichtlicher Prozesse aufdeckt und die Grundlagen der Kultur der Gegenwart damit vergleicht. So wird die Gegenwart nicht als eine bloß äußerliche Fortsetzung der Vergangenheit aufgefaßt, sondern sie wird ihrer inneren Struktur nach aus dem Wesen der Kultur und ihrer geschichtlichen Darstellung verstanden. Eine solche geschichts- und kulturphilosophische Besinnung kann auch auf kulturschaffende Triebkräfte der Gegenwart förderlich wirken, bietet nicht tote Belehrung, sondern entbindet schlummerndes Leben des Geschichtlichen. Diese kulturphilosophisch orientierte Geschichtsphilosophie dient demnach nicht nur der Wissenschaft, sondern dem kulturellen Leben selbst. Und sie hat nicht nur Bedeutung für die Gegenwart, sondern sie gibt, indem sie allgemeine Strukturprinzipien des kulturellen Lebens und des geschichtlichen Werdens bestimmt, Richtlinien für die Zukunft, ohne daß sie in den Fehler verfielen, das Zukünftige zu konstruieren und vorausberechnen zu wollen.

Daß auch soziologische Betrachtungen in die Geschichtsphilosophie gehören und geschichtliche Erkenntnis fördern können, das braucht man nicht zu bezweifeln, auch wenn man mit Recht ein Zusammenwerfen der Fragestellungen der Geschichtsphilosophie und der Soziologie ablehnt. Einsicht in das Wesen von Gemeinschaft und Gesellschaft und deren verschiedenartige Formen ist für den Geschichtsphilosophen und den Geschichtswissenschaftler sicherlich erforderlich, und der Historiker kann durch soziologisch-geschichtsphilosophische Probleme bedeutsame Anregungen erhalten, wie andererseits die Soziologie durch historische Untersuchungen wichtiges Material gewinnen kann.

So ist die Geschichtsphilosophie heute keineswegs eine mehr oder weniger überflüssige abstrakte Spekulation, sondern sie ergibt sich mit Notwendigkeit aus Problemen der Wissenschaft und des Lebens. Sie steht in enger Verknüpfung mit verschiedenen anderen Disziplinen, und sie liefert nicht nur eine nachträgliche Ergänzung zur Geschichtswissenschaft, sondern entwickelt sich in dauernder Wechselwirkung mit ihr. Geschichte als Wissenschaft bedarf heute unmittelbar philosophischer Besinnung, nur dadurch vollendet sie sich selbst als Wissenschaft, und Geschichtsphilosophie muß sich auf die Geschichtswissenschaft stützen, muß die der Geschichte immanente Wesensstruktur zu erkennen suchen. Eine derartige Geschichtsphilosophie ist nicht wissenschaftsfremd und nicht lebensfremd, sie hat ihre notwendige Stellung im System der Wissenschaften, und sie ist ein notwendiger Ausdruck des kulturellen Lebens selbst.

Bei dieser Wissenschafts- und Kulturbedeutung kann die Geschichtsphilosophie auch für den Geschichtsunterricht nicht gleichgültig sein. Vielmehr wie die Geschichtsphilosophie in lebendiger Wechselbeziehung zu der Geschichtswissenschaft steht, so wird sie auch eine Vertiefung der Fragestellungen des Geschichtsunterrichts hervorrufen können. Ihre Wissenschafts- und Kulturbedeutung wird in der Form pädagogischer Bildungsbedeutung sich auswirken können, ja wird nach einer solchen Ausprägung verlangen.

## B. Geschichtsunterricht.

### 1. Allgemeine Literatur über den Geschichtsunterricht.

Von älteren Werken über den Geschichtsunterricht an höheren Schulen seien genannt: O. Jäger, *Geschichtsunterricht in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, III, 1895, 2. Aufl. 1905; O. Adamek, *Die wissenschaftliche Heranbildung von Lehrern der Geschichte an österreichischen Mittelschulen*, Innsbruck 1902. Moderne Probleme behandelt in besonnener Weise Fritz Friedrich, *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen*, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1925. Für das Unterrichtsmaterial kommt in Betracht das „Handbuch für den Geschichtsunterricht“, 1. Bd., herausgegeben von P. Groebe, 2. Aufl., Leipzig 1921; 2. Bd., herausgegeben von G. Koch und A. Philipp, 2. Aufl., 1921; 3. und 4. Bd., herausgegeben von Fr. Friedrich, 3. Bd., 2. Aufl., 1927, 4. Bd., 1. Hälfte 1923, 2. Hälfte 1926. Aus der Menge der Reformschriften seien erwähnt: Otto Bauer, *Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde*, Bielefeld und Leipzig, 1916; *Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, 10 Hefte, Berlin 1918; A. Meister, *Der neue Geschichtsunterricht*, Berlin 1920; Th. Litt, *Geschichte und Leben*, Leipzig 1918, 2. Aufl., 1925; Ludo Hartmann und N. Henningsen, *Der neue Geschichtsunterricht*, Leipzig 1921; S. Kawerau, *Soziologischer Ausbau der Geschichtsunterrichts (Die Praxis der entschiedenen Schulreform, H. 1)*, Berlin 1921; Kawerau, *Alter und neuer Geschichtsunterricht (Entschiedene Schulreform, Heft 18)*, Leipzig 1924; Kawerau, *Die ewige Revolution*, Berlin 1925; Ulr. Peters, *Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts (Ziele und Wege der Deutschkunde, Heft 7)*, Frankfurt a. M. 1924. — Vgl. auch den zusammenfassenden Bericht von E. Weniger, „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (1. Jahrg., 1925, Heft 3, S. 159 f.).

Wichtige Untersuchungen zu einer geisteswissenschaftlichen Didaktik des Geschichtsunterrichts bietet jetzt das Buch von E. Weniger, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, Leipzig und Berlin 1926<sup>1)</sup>. — Hingewiesen sei auch auf die von F. Friedrich herausgegebene Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ (1926 im 16. Jahrgang), die Probleme des Geschichtsunterrichts in allen Schulgattungen erörtert. — Weitere Literatur über Fragen des Geschichtsunterrichts ist unten im Text angegeben, aber auch da ist in keiner Weise beabsichtigt, eine Literaturübersicht zu liefern, es kommt hier nur darauf an, einige Hauptprobleme hervorzuheben.

### 2. Der Geschichtsunterricht im Verhältnis zur Geschichtsphilosophie und zur Geschichtswissenschaft.

Wenn wir uns nun der Betrachtung des Geschichtsunterrichts zuwenden, so soll es sich dabei nicht um eine ausführliche Darstellung der Methodik und Didaktik dieses Unterrichtsfaches handeln, auch nicht um die Kennzeichnung seiner Entwicklung im Laufe der Geschichte der Pädagogik, sondern es sollen nur einige allgemeine Grundprobleme des modernen Geschichtsunterrichts hervorgehoben werden, und zwar Probleme, die im Zusammenhang mit allgemeinen Fragestellungen der Geschichtsphilosophie und der Geschichtswissenschaft stehen.

Durch die Wandlungen von Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie wird selbstverständlich auch der Geschichtsunterricht in seinen Aufgaben und Zielen wie in seiner methodisch-didaktischen Ausgestaltung aufs stärkste

<sup>1)</sup> Ich konnte das Werk von Weniger noch bei der Korrektur berücksichtigen.

beeinflußt.<sup>1)</sup> Ja, die moderne Krisis in Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie mußte in ihm zu besonders erheblichen Erschütterungen führen, da sie zusammentraf mit einer Krisis in der Pädagogik und einer Krisis des politischen und wirtschaftlichen Lebens. Der Geschichtsunterricht ist seiner Struktur nach wohl das komplizierteste Unterrichtsgebilde, und die verschiedensten Probleme müssen sich in ihm begegnen. Er bedeutet keine bloße Anwendung der Geschichtswissenschaft oder gar der Geschichtsphilosophie auf den Unterricht, vielmehr stellt er durch die Verbindung von geschichtswissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und kultur- oder staatsphilosophischen Prinzipien ein neues Ganzes mit eigenartiger Gegenständlichkeit dar. Mit dem Charakter der Geschichte überhaupt, ihrer synthetischen Natur, die immer nach Erfassung von Zeit- und Kulturganzheiten strebt, hängt es zusammen, daß da immer ein Verstehen unter dem Gesichtspunkt eines Wertganzen gefordert ist und die Teile nicht losgelöst werden können, sondern in ihrer Beziehung zum Ganzen betrachtet werden müssen. Der Geschichtsunterricht hat daher nicht nur keinen zeitlosen, festen Stoff wie etwa der Mathematikunterricht, sondern es lassen sich auch aus dem Gebiet der Geschichte nicht etwa einfach elementare Teile abtrennen, die für den Schulunterricht brauchbar und pädagogisch bearbeitbar wären, während andere Teile der Wissenschaft überlassen blieben, wie in anderen Wissenschaften, z. B. auch wieder in der Mathematik, aber auch sonst in Natur- und Sprachwissenschaften die Schule nur bestimmte elementare Probleme behandelt, die für sich verständlich sind und sich von anderen Problemkreisen abscheiden. Nicht als bloße Vorstufe oder als elementarer Teil der Geschichtswissenschaft kann das Stoffgebiet des Geschichtsunterrichts angesehen werden, sondern auch der Geschichtsunterricht muß von der Beziehung zum Ganzen ausgehen, muß ein Bild vom Ganzen der Geschichte liefern, das gerade die großen Linien enthält und durch die Auswahl unter besonderen Prinzipien und die Betonung bestimmter Momente etwas Neues, Eigenartiges darbietet, das dem Bild der Geschichtswissenschaft gegenübersteht wie sich zwei Kunstwerke gegenüberstehen, die in verschiedener Technik und in verschiedenem Stil gehalten sind, verschiedenes Format aufweisen und doch denselben Stoff in sachlich übereinstimmender Weise darstellen. Eben da Geschichtsphilosophie, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht dasselbe Ganze der Geschichte nach verschiedenen Gesichtspunkten besonders auffassen und gestalten und doch untereinander notwendig in Beziehung stehen, müssen sie sich auch gegenseitig beeinflussen, wenn sie fruchtbare Wirkung ausüben wollen. Der Geschichtsunterricht ist ständig angewiesen auf Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie, er bedarf nicht etwa nur gelegentlicher Berührungen mit ihnen und kann sich nicht mit ein paar schwachen

<sup>1)</sup> Die Zusammenhänge, die da vorhanden sind, werden meist noch zu wenig beachtet. Auf einige Fragen weist die Dissertation eines Schülers von mir, P. Riemer, hin („Wandlungen des Geschichtsunterrichtes im 19. und 20. Jahrhundert in bezug auf das Problem Individuum und Masse“, Greifswald 1924). Jetzt liefert auch E. Weniger in seinem Buch „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ bedeutsame Untersuchungen über die historische Entwicklung des Geschichtsunterrichts im 19. Jahrhundert.

wissenschaftlichen Unterlagen begnügen, sondern er muß von echt historischem Geist, wie er in der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsphilosophie sich kundtut, durchwaltet sein.

Geschichtsphilosophische Überlegungen zeigten uns, daß die Geschichtswissenschaft in logischer und psychologischer Hinsicht keinerlei bloßes Abbild des Wirklichen liefern kann, sondern daß sie eine Formung unter historischen Kategorien schafft. Die wissenschaftlich erfaßten Gegenstände sind nicht das unmittelbar Wirkliche der Wahrnehmungswelt, das wir erleben, sondern sie sind in ihrer gegenständlichen Struktur bereits durch bestimmte Prinzipien, Formen und Kategorien bedingt und gestaltet, wodurch sie erst Gegenstände der bestimmten Wissenschaft werden können. Der pädagogische Gegenstand ist ein Gegenstand noch höherer Ordnung, denn er bedeutet eine Formung des schon geformten wissenschaftlichen Gegenstandes unter pädagogischen Kategorien. Diese Formung kann sich auf manchen Wissensgebieten ziemlich einfach vollziehen, kann da vielleicht im wesentlichen in einer Auswahl von Teilen des Stoffes und einer Anwendung gewisser methodischer Grundsätze bestehen. Für den Geschichtsunterricht genügt das nicht. Es muß da ein neues, lebendiges Ganzes geschaffen werden, dessen Glieder einen einheitlichen, verständlichen Zusammenhang bilden, besondere Akzentuierungen im großen wie im kleinen sind dazu nötig, Rücksichten auf das psychologische Verständnis des Lernenden wie solche auf die gegenständliche Hervorhebung von Werten und auf die Gewinnung eines sachlichen Zusammenhanges sind von wesentlichem Einfluß auf die Gestaltung des pädagogisch-historischen Gegenstandes<sup>1)</sup>. Die Vielseitigkeit des Historischen kann bei dem pädagogisch-historischen Gegenstand unter Umständen stärker zur Entfaltung gelangen als bei dem wissenschaftlich-historischen Gegenstand. Denn in dem Bereich der wissenschaftlich-historischen Gegenständlichkeit ist gleichsam die ganze Fülle des Historischen doch auf die sachlich-theoretische Ebene projiziert, und die nicht-theoretischen Tendenzen und Wert des Historischen werden dadurch in ihrer Auswirkung beschränkt. Beim pädagogisch-historischen Gegenstand aber, so wie ihn der Geschichtsunterricht gestaltet, können gerade auch empirisch-wissenschaftlich nicht recht faßbare Seiten des Historischen, Gefühls- und Stimmungsmomente, praktische, politische, ethische, religiöse oder sonstige Zwecke eine wichtige Rolle spielen, ja, sich gelegentlich gegenüber der theoretischen Seite hervordrängen. Verschiedene Tendenzen wirken also da zusammen und geben dem pädagogisch-historischen Gegenstand eine besonders komplizierte Form.

---

<sup>1)</sup> Mit Recht betont Georg Reichwein in dem Aufsatz „Prolegomena zur Neugestaltung des Geschichtslehrplans“ (Vergangenheit und Gegenwart, 9. Jhg., 1919, S. 49 ff.), die pädagogische Geschichtsbetrachtung sollte „nicht nachträgliche Zutat, rein technisch-methodische Zubereitung des wissenschaftlich gegliederten, begrifflich geordneten Stoffes sein, sondern zu der wissenschaftlichen eine bildungswertige Gliederung des Kulturstoffes bringen“ (S. 58). Ja, Reichwein glaubt, die Geschichtswissenschaft selbst erfahre eine positive Bereicherung durch den Geschichtsunterricht dadurch, daß dieser durch seine ständige Einstellung auf die Aufgabe der Verlebendigung des Geschichtsstoffes eine auch für die Wissenschaft ergänzende, sie verjüngende und beseeelende Wertgliederung gebe (S. 60).

Der Geschichtsunterricht kann dadurch leicht Zwecke in sich aufnehmen, die wohl im Historischen irgendwie angelegt sind, aber deren starke, mehr oder weniger einseitige Betonung dazu führen kann, daß der Geschichtsunterricht geradezu außerhistorischen Aufgaben dienstbar gemacht wird. So wird in der Tat der pädagogisch-historische Gegenstand ein Gebilde mit eigenartig komplizierter Struktur.

Schon diese logisch-erkenntnistheoretischen Erwägungen über die formale Struktur der pädagogisch-historischen Gegenständlichkeit weisen darauf hin, daß der Geschichtsunterricht einen besonderen, keineswegs leicht zu bestimmenden Charakter besitzen muß, daß er in enger Beziehung zur Geschichtswissenschaft und der Geschichtsphilosophie steht und doch ein eigenartiges, selbständiges Gebilde darstellt. Noch viel zu wenig hat man wohl diesen Eigencharakter des Geschichtsunterrichts gewürdigt. Meist ging man entweder vom wissenschaftlichen Standpunkt aus, indem man die Bedeutung des Geschichtsunterrichts in erster Linie in wissenschaftlicher Belehrung und in der Vorbereitung dazu erblickte, wobei die Gefahr einer Verkennung der pädagogischen Probleme bestand, oder man stellte sich auf einen pädagogischen Standpunkt, indem man methodische Fragen erörterte, die bei anderen Unterrichtsfächern in ähnlicher Weise vorhanden waren, sich damit auf die methodische Bearbeitung des überlieferten Stoffes beschränkte und hierdurch den lebendigen Zusammenhang mit der Geschichtswissenschaft verlor. Der Geschichtsunterricht darf aber nicht von einem einseitigen Gesichtspunkt aus betrachtet werden, die eigenartige Synthese, auf der er seinem Wesen nach beruht, verlangt eine allseitige Betrachtung. Es läßt sich dabei nicht etwa das Historische und das Pädagogische scheiden, sondern es muß gerade eine innige Verbindung von historischem und pädagogischem Interesse bestehen.

Nicht nur zu der Geschichtswissenschaft muß der Geschichtsunterricht in Beziehung treten, sondern auch zu der Geschichtsphilosophie, denn Besinnung auf die Prinzipien des Ganzen der Geschichte ist notwendig, damit die Schaffung eines Bildes gelingt, wie es der Geschichtsunterricht braucht. Die Rücksicht auf die Wissenschaft könnte zu einer Überspannung der Ansprüche und zu einer starken Stoffanhäufung führen — philosophische Erkenntnis vom Wesen der Geschichte wirkt da regulierend, indem sie eine Auslese finden und eine Gesamtstruktur herausarbeiten hilft. Das heißt natürlich nicht, daß der Geschichtsunterricht mit philosophischen Reflexionen verbrämt werden solle, vielmehr soll gerade das Geschichtliche in seiner Eigenbedeutung recht deutlich hervortreten und das historisch Wesentliche vom Unwesentlichen gesondert werden. Von solchen philosophischen Grundlagen aus wird auch die rechte pädagogische Gestaltung erleichtert, es wird dann nicht ein pädagogisches Schema dem Geschichtlichen aufgezwängt, sondern die Gestaltung ergibt sich aus den philosophisch und geschichtswissenschaftlich erkannten Prinzipien des Geschichtlichen selbst mit innerer Notwendigkeit.

Ein solcher Geschichtsunterricht, der in einem lebendigen Verhältnis zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie steht und dabei pädagogisch wohlorganisiert ist, stellt trotz seiner Kompliziertheit ein einheitliches, selbständiges Ganzes dar, das hohe Bildungswerte in sich bergen kann.

### 3. Aufgabe und Zweck des Geschichtsunterrichts.

Literatur: Vgl. die Literatur in Abschnitt 1. Besonders seien genannt: A. Meister, *Der neue Geschichtsunterricht*, Berlin 1920; Rich. Kabisch, *Erziehender Geschichtsunterricht*, 4. Aufl., Göttingen 1918; Siegfr. Kawerau, *Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts (Die Praxis der entschiedenen Schulreform, Heft 1)*, Berlin 1921; S. Kawerau, *Alter und neuer Geschichtsunterricht (Entschiedene Schulreform, Heft 18)*, Leipzig 1921; *Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, 10 Hefte, Berlin 1918; Ulrich Peters, *Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts (Ziele und Wege der Deutschkunde, Heft 7)*, Frankfurt a. M. 1924; Herm. Nohl, *Zur deutschen Bildung I. (Göttinger Studien zur Pädagogik, Nr. 5)*, Göttingen 1926; Th. Litt, *Geschichte und Leben*, 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1925; E. Weniger, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, Leipzig und Berlin 1926.

Die Frage nach Aufgabe und Zweck des Geschichtsunterrichts, die viel erörtert worden ist, kann bei dem komplizierten Charakter dieses Unterrichts gar nicht so einfach gelöst werden. Bei vielen Unterrichtsfächern, mathematischen, naturkundlichen, sprachlichen, sind Zweck und Aufgabe in der Hauptsache schon ohne weiteres durch den gegebenen Stoff bestimmt. Beim Geschichtsunterricht wird durch den jeweils angenommenen prinzipiellen Zweck der Stoff überhaupt erst gegenständlich gestaltet. Ob die Geschichtsauffassung politisch, religiös oder kulturphilosophisch oder sonstwie orientiert ist, das ergibt nicht bloß eine besondere nachträgliche Färbung des Stoffes, sondern das bewirkt eine ganz andere Stoffgestaltung und Stoffauswahl, eine ganz andere Art des Unterrichts überhaupt. Nun wird aber nicht nur durch derartige vorausgesetzte prinzipielle Zwecke der Geschichtsunterricht modifiziert, sondern seine Aufgaben können bei gleicher prinzipieller Grundtendenz doch noch wesentlich variieren, z. B. nach der Berücksichtigung der verschiedenen Altersstufen der Lernenden, ebenso des Geschlechtes, des Bildungsgrades und der Schultypen wie nach der Behandlung der einzelnen Ausschnitte auf dem Stoffgebiet. Der Zehnjährige braucht ein ganz anderes Geschichtsbild als der Achtzehnjährige, aber beide wollen doch schon ein gewisses wertbetontes, wenn auch lückenhaftes Gesamtbild besitzen. Für den Knaben sind andere historische Momente pädagogisch wirksam als für das Mädchen. Die Volksschule muß andere Zwecke im Geschichtsunterricht verfolgen und das Geschichtsbild anders ausgestalten als die höhere Schule. Die dadurch nötigen Veränderungen beziehen sich nicht etwa nur auf methodische und didaktische Einzelheiten, sondern auf wesentliche Züge der ganzen Ausgestaltung des Unterrichts. Während der Mathematikunterricht z. B. sich nur an eine ganz bestimmte theoretische Seite des Psychischen wendet und darum relativ unabhängig ist von Unterschieden des Alters, des Geschlechtes, der Bildung usw., nur eine bestimmte Höhe des Erkenntnisvermögens voraussetzt, muß der Geschichtsunterricht bei der Vielseitigkeit des pädagogisch-historischen Gegenstandes die Tendenz haben, irgendwie die ganze Seele nach dieser oder jener Hinsicht zu beeinflussen, und er kann seiner jeweiligen pädagogisch-psychologischen Einstellung nach ganz verschiedene Wirkungen auf theoretischem wie nichttheoretischem Gebiet in der Seele hervorbringen. Die psychologischen Unterschiede, die für die Gestaltung der verschiedenen Formen des Geschichtsunterrichts von

Wichtigkeit sind, werden meist nicht genügend beachtet, man beschränkt sich auf äußere methodisch-didaktische Verschiedenheiten bei den einzelnen Formen und Stufen.

So werden in dem Buch von A. Meister („Der neue Geschichtsunterricht“, Berlin 1920), wo von verschiedenen Mitarbeitern die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an Knaben- und Mädchenvolksschulen wie an höheren Knaben- und Mädchenschulen behandelt wird und auch Erwägungen über den Geschichtsunterricht an den Universitäten angestellt werden, wohl ein paar Unterschiede der äußeren methodischen Zielsetzung angegeben, es wird etwa darauf hingewiesen, daß in Mädchenschulen vorbildliche historische Frauengestalten zu kennzeichnen sind, aber damit ist die psychologische Eigenart des jeweiligen Gesamtgeschichtsbildes noch nicht erschöpfend dargelegt.

Bei der Frage nach dem prinzipiellen Zweck des Geschichtsunterrichts kann man einmal mehr formal-pädagogisch den Blick darauf richten, ob der Zweck wesentlich auf dem Gebiete des Unterrichts oder demjenigen der Erziehung oder dem der Bildung<sup>1)</sup> liegt, dann aber kann man auch in inhaltlicher Hinsicht zu bestimmen suchen, ob der Zweck ein spezifisch historischer oder ein außerhistorischer, z. B. religiöser, ethischer, staatsbürgerlicher, politischer oder sonstwelcher Art ist. Dabei ist natürlich eine Verbindung der formal-pädagogischen und der inhaltlichen Gesichtspunkte möglich derart, daß der Zweck z. B. unterrichtlich-historisch oder erzieherisch-staatsbürgerlich oder sonstwie kombiniert sein kann.

Der frühere traditionelle Geschichtsunterricht war wesentlich auf den Erwerb einer Summe historischer Sachkenntnisse und historisch-chronologischer Bestimmungen eingestellt, er war also anscheinend an ein festes Material gebunden und hatte einen durchaus unterrichtlich-historischen Zweck. Aber die äußerliche Festigkeit und Geschlossenheit, die dabei erreicht werden konnte, war doch nur ein Schein. Sie kam nur dadurch zustande, daß man sich mit einem toten Gerippe begnügte und das lebendige Wesen des Historischen vernachlässigte. Die bloße Übermittlung des Materials nützt im Geschichtsunterricht weniger als wohl in irgendeinem anderen Unterrichtsfach. Im Material als solchem steckt das geschichtliche Leben gar noch nicht, erst durch die Prinzipien der Gestaltung wird es wiedererweckt. Der trockene, auf nackten Tatsachen und Jahreszahlen aufgebaute Geschichtsunterricht kann daher nicht den Anspruch machen, das Wesen des Historischen zu erfassen und die eigentliche historische Erkenntnis zu bieten. Ein solcher auf das bloße Material gerichteter Unterricht muß unzulänglich und unbefriedigt sein, weil er die lebendige Dynamik des Historischen in ihrer Vielgestaltigkeit nicht zum Ausdruck bringt und dadurch auch keine fruchtbare Wirkung verspricht.

Nun kann man im Gegensatz dazu den erziehenden Charakter des Geschichtsunterrichts betonen. Man kann einem material-enzyklopädischen Intellektualismus gegenüber darauf hinweisen, daß es pädagogisch doch nicht auf eine möglichst große Summe von Sachvorstellungen ankomme, sondern auf die

<sup>1)</sup> Vgl. über die Begriffe Bildung, Erziehung und Unterricht meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwieck 1923), S. 84 ff.

Entfaltung und Stärkung seelischer Grundfunktionen und daß dazu eine erzieherische Einwirkung auch mittels des Unterrichts nötig sei. Die Forderung eines erziehenden Unterrichts ist ja schon von Herbart und den Herbartianern ausdrücklich gestellt worden, womit allerdings nicht etwa der Unterricht zu einem bloßen Mittel der Erziehung gemacht wird, sondern gerade auch die Bedeutung des Unterrichts als solchen hervorgehoben wird. Nur die Erziehung durch Unterricht kann nach Herbart zum pädagogischen Ziel führen. Auch wenn man diese Herbartsche Verbindung von Erziehung und Unterricht, die noch einen intellektualistischen Zug hat, nicht anerkennt, kann man dem Unterricht einen erziehenden Charakter verleihen, indem man nicht das Gewinnen intellektueller Kenntnisse, sondern den erzieherischen seelischen Einfluß betont. Das Sachlich-Stoffliche hat in verschiedenen Unterrichtsfächern einen verschiedenen Wert — was von einseitigen Unterrichtsreformern oft nicht genügend beachtet wird —, in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern nimmt es eine andere Stellung ein als in geisteswissenschaftlichen. Es ist zwar nicht so, daß z. B. der naturwissenschaftliche Unterricht durch seine sachliche Tendenz für das seelische Erleben wenig Raum ließe, gerade ein botanischer oder physikalischer Arbeitsunterricht kann beim aktiven Erarbeiten des Stoffes eine Menge seelischer Funktionen in Bewegung setzen, aber es bleibt diesen Fächern eine ganz bestimmt gerichtete, ihnen immanente theoretisch-sachliche Tendenz, die auch durch die Verbindung mit praktischer Betätigung nicht aufgehoben wird, ja, gerade dadurch recht wirksam gemacht werden kann. Bei den geisteswissenschaftlichen Fächern scheint das Seelische doch unmittelbar im Vordergrund zu stehen, denn da liegt nicht nur in der Art des Erarbeitens, sondern in dem gegenständlichen Material selbst schon die Beziehung auf Seelisches. Sprache, Kunst, Geschichte usw. sind doch durch seelisches Leben von Individuen gestaltet und sind seelisch irgendwie nacherlebbar, wenn sie auch als geistig-kulturelle Formen ihre objektiv-gegenständliche Struktur besitzen. Durch die Darbietung des Stoffes schon scheint damit eine unmittelbare Einwirkung auf seelische Funktionen sich ergeben zu können. So einfach liegt es allerdings nicht. Auch die geisteswissenschaftlichen Stoffe sind für sich noch nicht ohne weiteres seelisch fruchtbar, da auch sie eine objektiv-feste Form aufweisen, sie bedürfen erst einer subjektiven Verlebendigung und Gestaltung im Hinblick auf bestimmte Seiten und Richtungen des Seelischen. Nur latent ist in der objektiven Wertstruktur der Bezug auf seelische Werte enthalten, aber schon durch den Charakter der Werthhaftigkeit ist eine engere Verbindung zwischen Stoff und Seelischem ermöglicht als bei naturwissenschaftlichen Stoffen. Diese größere Nähe verbürgt allerdings auch noch keineswegs die stärkere Energie der seelischen Einwirkung, vielmehr ist auch diese von der Art der psychologisch-pädagogischen Gestaltung abhängig.

Die Geschichte bietet nun infolge ihrer inneren gegenständlichen Mannigfaltigkeit gewiß Anknüpfungspunkte genug nach verschiedenen Richtungen. Es kann hier in der Tat die sachlich-theoretische Seite auf ein Minimum reduziert werden, demgegenüber können atheoretische Werte, die im Gefühlsmäßigen oder Willensmäßigen liegen, eine besondere Betonung erhalten. Damit ist dann auch



die Möglichkeit einer starken erziehenden Beeinflussung geschaffen. Der Geschichtsunterricht kann gar nicht auf die bloß theoretische Seite beschränkt bleiben, dann würde er dem Wesen des Historischen nicht gerecht werden, er muß, wenn er pädagogisch erfolgreich sein will, auch die atheoretischen Beziehungen zum Gefühls- und Willensleben berücksichtigen. Für den Grad, in dem diese Berücksichtigung erfolgen kann, spielen wieder die Unterschiede von Alters-, Geschlechts- und Bildungsstufen eine wichtige Rolle. Es sind natürlich nirgends die sachlich-theoretischen Werte gänzlich ausgeschaltet, aber es ist jeweils eine besondersartige Mischung von sachlich-theoretischen und irgendwelchen atheoretischen Momenten erforderlich. Die Volksschule z. B. ist ja überhaupt mit Rücksicht auf die Altersstufen und auf das Bildungsniveau der Schüler notwendig mehr Erziehungsschule als die höhere Schule. Es ist begreiflich, daß darum auf der Volksschule und auf der unteren Stufe höherer Schule ethisch-erzieherische Momente auch im Geschichtsunterricht stärker hervortreten können, ja, daß man da beim Kampf gegen den pädagogischen Intellektualismus in diesen ethisch-erzieherischen Momenten geradezu das Wesentliche des Geschichtsunterrichts zu erblicken glaubte. Es fällt ja nicht schwer, ethische Ideen und Tendenzen im Leben historischer Persönlichkeiten wie ganzer Völker aufzudecken und sie zu erzieherischen Zwecken zu verwerten. Der Gedanke eines erziehenden Geschichtsunterrichts hat daher hauptsächlich bei Volksschulpädagogen Widerhall gefunden.

Richard Kabisch hat in seinem Buch „Erziehender Geschichtsunterricht“ (4. Aufl., Göttingen 1918) die Forderungen eines solchen Unterrichts mit Wärme und Begeisterung gekennzeichnet. In keiner Geschichtsstunde darf danach das ethisch-praktische Interesse aus den Augen verloren werden. Das Unterrichtsziel besteht nicht in einem Erwerb von Kenntnissen, sondern in einer Beeinflussung der Gesinnung. Auf psychische Wirkungen kommt es daher an, die methodische Verlebendigung des Geschichtlichen durch die Persönlichkeit des Lehrers ist wesentlich, Gefühlswerte dürfen nicht vernachlässigt werden. Die Kinder müssen lebendige, anschauliche, seelisch eindrucksvolle Bilder von Persönlichkeiten und Ereignissen erhalten, das Charakteristische soll ihnen vorgeführt werden, das ethisch-erzieherisch wirkt. In frischem, kindergemäßigem Ton, in Form von Anekdoten soll ihnen das Geschichtliche vertraut gemacht werden. „Es muß ein Sturm der Begeisterung durch die Geschichtsstunde gehen, es müssen Zorn und Sorge, Bewunderung und Mitgefühl, Furcht und Frohlocken miteinander wechseln“<sup>1)</sup>. Der erzieherische Zweck liegt dabei in ganz bestimmter Richtung. Es sollen natürlich nicht beliebige Gefühlswerte geweckt und nicht beliebige seelisch-erzieherische Wirkungen ausgeübt werden, sondern das Ziel soll in der Weckung einer ethisch-staatsbürgerlichen Gesinnung liegen.

Durch die Betonung der erzieherischen Momente läßt sich der Geschichtsunterricht in der Tat leicht für die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung verwerten. In stofflicher Hinsicht schon kann man mit der geschichtlichen

<sup>1)</sup> R. Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht (4. Aufl., Göttingen 1918), S. 3.

Belehrung eine Belehrung über staatsbürgerliche Grundbegriffe verbinden, und so sind Geschichte und Staatsbürgerkunde oft zu pädagogischem Zweck miteinander verschmolzen worden. Noch mehr scheint der Geschichtsunterricht an Bedeutung zu gewinnen, wenn man nicht staatsbürgerliche Kenntnisse für das Wesentliche hält, sondern die Weckung und Heranbildung einer auf die ethische Idee des Staates gerichteten staatsbürgerlichen Gesinnung, die den Willen in sich schließt, an der Versittlichung des Gemeinwesens im Hinblick auf die ethische Idee mitzuarbeiten. Georg Kerschensteiner hat den Wert einer solchen ethisch-staatsbürgerlichen Erziehung, die auf die Gesinnung geht, betont und hat den Gedanken der Arbeitsschule nach dieser Richtung hin fruchtbar gemacht, ja er erblickt geradezu das Ziel der Erziehung in der Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger. Eine solche ethisch-staatsbürgerliche Tendenz kann der Geschichtsunterricht natürlich aufweisen, und wenn sie in richtiger, objektiv-idealer Weise sich geltend macht, wird man sie kaum schlechtweg verwerfen können. Aber man muß allerdings auch auf Gefahren hindeuten, die dann entstehen, wenn der ideale ethische Standpunkt verlassen wird. Empirisch-praktische Rücksichten können dann Einfluß gewinnen. Man kann die Geschichte in den Dienst von Parteiinteressen, von irgendwelchen politischen Sonderzwecken, in den Dienst innerpolitischer oder außenpolitischer Tendenzen stellen und die durch den Geschichtsunterricht zu weckende Gesinnung in einer ganz einseitigen Weise beeinflussen. Und auch wenn man die staatsbürgerliche Gesinnung in rein ethischer Weise auffaßt und dem Geschichtsunterricht die Aufgabe der Erziehung zu solcher Gesinnung zuschreibt, läßt sich zweifeln, ob diese Aufgabe die einzige Aufgabe des Geschichtsunterrichts in seinem vollen Umfang ist oder nicht nur eine Aufgabe neben anderen.

Stellt man empirisch-praktische Erziehungszwecke in den Vordergrund, so kann damit wohl ein gewisser Nutzen verbunden sein, aber der Unterricht wird dann leicht in bedenklicher Weise abhängig von irgendwelchem Wechsel der empirisch-praktischen Zwecke. Früher war der deutsche Geschichtsunterricht, wenigstens auf den unteren Stufen, stark auf das Ziel der Weckung der Liebe zum Herrscherhaus, zum Fürstengeschlecht des jeweiligen Landes gerichtet, aufdringliche Färbungen von Ereignissen und Personen, gelegentliche Vertuschungen von unwillkommenen Tatsachen oder gar Fälschungen konnten dabei kaum ausbleiben. Eine individualistisch-politische Geschichtsauffassung mit ganz bestimmtem Personenkult war gefordert. Man darf nicht leugnen, daß in dieser Erziehung, auch wenn sie von einer einseitigen empirisch-praktischen Tendenz beherrscht war, doch gewisse wertvolle ethische Momente stecken konnten, aber allerdings Mißbrauch und Verdrehung der historischen Werte lag dabei nahe. Der Weltkrieg ließ unmittelbare nationale Gegenwartsaufgaben eine maßgebende Bedeutung für den Geschichtsunterricht gewinnen, was auch sachliche und methodische Umgestaltungen zur Folge hatte — auch das läßt sich verstehen und rechtfertigen, daß man bestimmte Gegenwartszwecke von elementarer Wichtigkeit für die Erziehung in den Vordergrund stellte, wenn auch da natürlich die Gefahr einseitiger und falscher Beleuchtung kaum vermieden werden konnte. Die Zeit nach dem Weltkrieg mußte infolge der An-

derung der Staatsform wie der Lebensverhältnisse überhaupt neue wichtige Aufgaben hervortreten lassen.

Nun braucht man gewiß derartige empirisch-praktische Zwecke im Geschichtsunterricht nicht außer acht zu lassen. Der Geschichtsunterricht wird vielmehr immer mehr oder weniger die konkreten Verhältnisse des Heimatlandes und der Heimatgegend mitberücksichtigen müssen, ja er wird durch die Beziehung auf solche Verhältnisse gerade lebensvoll gestaltet werden können. Aber bedenklich ist es, den Geschichtsunterricht auf einen ganz bestimmten empirisch-praktischen Zweck zurechtzustutzen und die staatsbürgerliche Erziehung, wie sie von dem Geschichtsunterricht gefordert wird, nur in der Gewinnung einer ganz bestimmten politischen Einstellung zu erblicken. Orientierung über die Gestaltung des empirisch bestehenden Staates und Einordnung des Individuums in die Staatsordnung kann eine sicher nicht unwichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, aber sie stellt nicht den ganzen Zweck des Geschichtsunterrichts dar und darf darum nicht beanspruchen, in einseitiger Weise vorzuherrschen. Und wenn der Geschichtsunterricht eine erziehende Aufgabe in der Weckung staatsbürgerlicher Gesinnung erfüllen soll, so genügt dazu nicht die Einführung in eine bestimmte praktisch-politische Anschauung und die Beziehung auf den empirisch gegebenen Staat, sondern es muß durch objektive geschichtliche Betrachtung ein Verständnis für die Wesensstruktur und die ethische Idee des Staates überhaupt erreicht werden, und die Erziehung zur staatsbürgerlichen Erziehung muß so in eine ideale ethische Richtung weisen. Auf solchem Fundament ergibt sich dann auch das richtige Verhältnis des Einzelnen zum empirisch-praktischen Leben innerhalb des gegebenen Staates.

Wenn man von einer Seite her eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Erziehung zum Staat sieht, so kann man von anderer Seite her die Aufgabe auch so fassen, daß man sich nicht speziell auf den Staat, sondern auf die Gemeinschaft oder Gesellschaft überhaupt richtet und eine Erziehung zur Gemeinschaft durch den Geschichtsunterricht fordert. Während vorher der Geschichtsunterricht politisch ausgedeutet und verwertet wurde, wird ihm hier eine sozialetische oder soziologische Tendenz gegeben. Auch das ist verständlich, denn im Historischen liegt die Beziehung auf Gemeinschaften und Gesellschaften verschiedenster Art, und durch Hervorhebung der Werte von Gemeinschaft und Gesellschaft kann natürlich eine erzieherische Einwirkung erzielt werden. Auch da kann eine ethische Färbung vorwalten, wenn man nämlich von idealistischer Anschauung aus, wie das etwa in Paul Natorps Sozialpädagogik geschieht, die sittliche Idee der Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt und die Aufgabe der Erziehung in der Hinleitung der immer weiter-schreitenden Annäherung an diese Idee sieht. Oder aber man läßt eine empirisch-soziologische Auffassung im Geschichtsunterricht maßgebende Bedeutung gewinnen. Das entspricht einer bestimmten geschichtsphilosophischen und geschichtswissenschaftlichen Richtung, die Geschichte und Soziologie in enge Beziehung zueinander setzt. Auch aus pädagogischen Strömungen kann diese soziologische Auffassung Nahrung sich zu verschaffen suchen. Pädagogische

Reformer betonen den Wert der Gemeinschaft, der Gruppenbildung für die Erziehung, die Erziehungsarbeit wird als eine Gemeinschaftsarbeit aufgefaßt, bei der der Zögling nicht ein bloß passives, untergeordnetes Glied ist. Radikal gerichteten Schulreformern mußte eine Umgestaltung des Geschichtsunterrichts in soziologischer Hinsicht aus solchen geschichtsphilosophischen und pädagogischen Erwägungen naheliegen. Nicht erst seit dem Ende des Weltkrieges sind solche Ansichten ausgesprochen worden — die Hineintragung soziologischer Probleme in die Geschichtswissenschaft und auch in den Geschichtsunterricht war schon früher von mancher Seite gefordert worden —, wohl aber wurden sie nach der Revolution mit stärkerem Nachdruck erhoben.

So wird z. B. von Siegfried Kawerau ein „soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“ gefordert („Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“, Die Praxis der entschiedenen Schulreform, Heft 1, Berlin 1921, und „Alter und neuer Geschichtsunterricht“, Entschiedene Schulreform, Heft 18, Leipzig 1921), und es werden dabei gerade die erzieherischen Momente eines solchen Geschichtsunterrichts betont. Der individualistischen Anschauung wird die Auffassung entgegengesetzt, daß der Mensch nur als soziales Wesen denkbar sei. Auch die Erziehung kann nur Erziehung zur Gemeinschaft sein. Der junge Mensch soll zu einem verantwortungsbewußten, aktiv tätigen Glied der Lebensgemeinschaft erzogen werden, zu einem politisch-sozialen Menschen. Es soll ein auf gesellschaftliches Leben eingestelltes Denken und schöpferisches Tun entwickelt werden. Ein wichtiges Hilfsmittel zu dieser Erziehung soll der Geschichtsunterricht darstellen. Die Aufgaben des neuen Geschichtsunterrichts sollen darin bestehen, daß eine Übung des Willens im Rahmen der Gemeinschaft erzielt und eine Erkenntnis der Gesetze und des Werdens der Gemeinschaft gewonnen wird. Solche Gemeinschaftserziehung durch den Geschichtsunterricht soll zu einer neuen Sittlichkeit führen, der Sittlichkeit des sozialen Menschen.

Auch diese Hervorhebung des Soziologischen kann leicht zu Einseitigkeiten führen. Man kann Bedenken dagegen erheben, schon indem man auf die philosophischen Argumente gegen eine Gleichsetzung von Geschichte und Soziologie sich stützt. Man wird aber auch nicht leugnen dürfen, daß die sozialen Faktoren in der Geschichte eine wichtige Rolle spielen und daß der Geschichtsunterricht allerdings für eine Gemeinschaftserziehung in Frage kommt. Nur darf damit nicht eine einseitige Tendenz geltend gemacht werden derart, daß das Historische einfach soziologisch umgedeutet wird. Auch Gemeinschaftserziehung ist nicht der alleinige oder der ganze Zweck des Geschichtsunterrichts, vielmehr kann es sich nur um eine Fruchtbarmachung der Gemeinschaftswerte handeln, die im Historischen selbst sich darbieten, ohne daß das Wesen des Historischen dadurch irgendwie verstümmelt oder zerstört würde. Wohl kann der Geschichtsunterricht bedeutsame erzieherische Momente enthalten, die im Sinne staatsbürgerlicher oder sozialer Erziehung verwertet werden können, aber die Vielgestaltigkeit des Historischen weist über diese Aufgaben hinaus auf Aufgaben der Bildung im eigentlichen Sinne.

Der Geschichtsunterricht ist nicht ein bloß erzieherischer Unterricht, er dient nicht etwa nur einer Art Gymnastik bestimmter seelischer Funktionen,

sondern er hat Aufgaben der Bildung zu erfüllen. Nach seinem bildenden Wert muß gefragt werden, und diese Frage ist in der Tat viel erörtert worden. Geschichte hat es mit objektiven Kulturwerten zu tun, und diese objektiven Kulturwerte müssen doch zu subjektiven Bildungswerten gestaltet werden können. Hier scheint das innere Wesen des Historischen Ausdruck erhalten zu können, wenn man nicht das Stofflich-Unterrichtliche und auch nicht das Seelisch-Erzieherische einseitig betont, sondern zeigt, wie die verschiedenen Momente in einer einheitlichen Bildungsform zusammengehen und dadurch erst ihre rechte Bedeutung erhalten. Der Charakter der Geschichte als Geistes- oder Kulturwissenschaft scheint damit auch im Unterricht hervortreten zu können. Zweifellos kann die historische Bildung einen wesentlichen Bestandteil der geistigen Gesamtbildung ausmachen, eben weil alle geistig-kulturellen Werte eine objektiv-historische Form gefunden haben und in dieser Form fortwirken. Die allgemeine Kultur eines Volkes ruht auf historischen Grundlagen, deren Wertbedeutung man verstehen muß, wenn man eine Stelle innerhalb des Kulturganzen einnehmen will, wie das jeder einzelne irgendwie tun muß. Das Individuum steht auf historisch-kulturellem Boden, zieht seine Bildungselemente aus ihm heraus, es kann sich nur auf diesem bestimmten Boden entfalten. So ist die individuelle Bildung notwendig durchdrungen von historischem Gut. Es wird also nicht der Bildung etwas Fremdes aufgezwängt, wenn das Historische für sie fruchtbar gemacht wird, sondern es wird damit die innere Struktur des Bildungsgutes und des Bildungsprozesses zur Entfaltung gebracht. Das Historische ist sicherlich ein wichtiger Bildungsfaktor, der in jeder Art von Bildung irgendwie sich geltend machen muß. Nun ist es aber doch nicht so einfach, wie es bei oberflächlicher Betrachtung wohl scheint, die Bildungswerte aus dem gesamten Gebiet der Geschichte herauszuheben und sie pädagogisch wirksam zu gestalten. Gerade bei der Kompliziertheit des historischen Gegenstandes ist es ein schwieriges Problem, wie aus der gegenständlichen Fülle das eigentlich pädagogisch Bedeutsame ausgewählt und in einen verständlichen Zusammenhang gebracht werden kann.

Meist ist man da etwas zu sehr nach äußerlichen Gesichtspunkten verfahren. Man hat wohl eingesehen, daß die auszuwählenden historischen Kulturwerte, die im Unterricht voranzustellen wären, eine Beziehung zu dem Individuum und seinen kulturellen Lebensverhältnissen haben müßten, aber man faßte diese Beziehung doch oft etwas äußerlich auf. Man begnügte sich zu sagen, daß natürlich die Geschichte der Heimat, in der das Individuum aufwächst, und die Geschichte des weiteren Vaterlandes besonders wichtig wären, und gewährte demgemäß der vaterländischen Geschichte einen relativ großen Raum. Aber damit, daß der Hauptstoff des Unterrichts aus dem Gebiet der vaterländischen Geschichte genommen wird, ist es noch keineswegs getan. Es ist damit noch keine Garantie gegeben, daß auch wirklich die für das Individuum wichtigen Kulturwerte herausgestellt und zu fruchtbaren Bildungswerten geformt werden. Ob und inwieweit eine innere Beziehung des Individuums zu den in diesem Stoff sich darbietenden historischen Werten überall vorhanden ist, das müßte erst untersucht werden, und erst danach könnte eine pädagogische Auswahl und methodische Gestaltung im Unterricht vorgenommen werden.

Nicht der historische Stoff als solcher stellt ja schon den kulturellen Wert dar, sondern er ist nur der materielle Träger, an dem die Wertstruktur sich irgendwie offenbaren kann. Darum ist ein historischer Stoff nicht einfach schon darum, weil er aus vaterländischem Stoffgebiet stammt, ohne weiteres pädagogisch wertvoll. Es könnten ja gewisse vaterländische Stoffe für die Bildung des Gegenwartsmenschen doch mehr oder weniger tote Stoffe sein, während an gewissen Stoffen fremdländischer Geschichte viel eher dieser oder jener Bildungswert verdeutlicht werden könnte. Das Problem der Fruchtbarmachung historischer Bildungswerte ist also komplizierter und muß in seiner ganzen Tiefe und Schwierigkeit gewürdigt werden. So gewiß es ist, daß das Individuum in die vaterländische Kultur und deren Geschichte hineingestellt werden muß, so gewiß ist es, daß mit der Darbietung des Stoffes der vaterländischen Geschichte oder eines Ausschnitts aus ihr die Bildungsarbeit noch keineswegs geleistet ist, sondern daß gerade diesem Stoff gegenüber sich die Frage nach der Heraussonderung der wahrhaften Bildungswerte ergeben muß.

Von wissenschaftlichen Gesichtspunkten aus hat man 1918 an den „Geschichtlichen Abenden im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin die Probleme der Bildungswerte der Geschichte und ihrer pädagogischen Gewinnung erörtert. Der Historiker Fr. Meinecke hat da über „Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und des Geschichtsunterrichts für die Bildung der Einzelpersönlichkeit“ gesprochen (Geschichtliche Abende im Zentralinstitut, Heft 2, Berlin 1918). Die Rolle der Persönlichkeit im geschichtlichen Leben wird dabei gegenüber der kollektivistischen Geschichtsauffassung betont, aber die Persönlichkeit wird nicht isoliert gesetzt, sondern hineingestellt in den Kulturzusammenhang. Die historische Funktion der Persönlichkeit besteht darin, daß sie die einmal geschaffenen Kulturwerte erhält und fortbildet. Generelle und individuelle Forderungen werden dabei von der geschichtlichen Welt an die Einzelpersönlichkeit gestellt: sie soll objektive, allgemeingültige Werte schaffen und sie soll anderseits in sich eine individuelle Lebensidee zur Darstellung bringen. Dabei ist für die Bildung der Persönlichkeit die jeweilige historische Lage ausschlaggebend. Jede Zeit hat ihrem Charakter entsprechende Persönlichkeitstypen. Es ist „unser Schicksal“, daß sich um die Persönlichkeit herum die geschichtliche Welt aufbaut. Ja, der geschichtliche Gesamtprozeß stellt geradezu „das große Vorbild und Schatzhaus der Individualität“ dar. Die Übermittlung der für die Persönlichkeit wichtigen geschichtlichen Werte verlangt, daß der Geschichtslehrer selbst den Drang zur Persönlichkeit in sich trage. „Ein ganz eigener, volle Hingabe und strenge Enthaltensamkeit fordernder Beruf ist dem Geschichtslehrer erteilt. So unmittelbar wie niemand sonst steht er zwischen der geschichtlichen Welt und den Persönlichkeiten der Zukunft.“ So wird eben durch das Problem der Bildung der Persönlichkeit das Historische für die Gestaltung der Zukunft fruchtbar gemacht. — Meineckes eigene historische Werke, besonders sein Buch über „Weltbürgertum und Nationalstaat“ (2. Aufl., München 1911) und „Die Idee der Staatsräson in der neueren Geschichte“ (2. Aufl., München 1924) bieten auch für den Geschichtsunterricht wichtige Belehrung, da in ihnen geschichtswissenschaftliche, geschichtsphilosophische und auch ethisch-pädagogische Momente vereinigt sind.

Auch Walter Goetz sieht in seinem Vortrag „Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte“ (Geschichtliche Abende im Zentralinstitut, Heft 1, 1918) in der Geschichte ein „Kulturelement von höchster Bedeutung“. Auch er weist auf die Bedeutung der Persönlichkeit hin. Aber er erkennt auch die Grenzen des Wirkens der Persönlichkeit. Das Individuum ist, wenn es auch etwas Selbständiges, Neues ist, ja, das schöpferische Moment in der Geschichte repräsentiert, doch durch sozialpsychische Faktoren bedingt und bedarf der Ergänzung durch die Gemein-

schaft. Individuum und Gemeinschaft gehören zusammen „wie Saatkorn und Erde“, nur aus der Vereinigung entsteht die Frucht. — Andere Historiker haben an den geschichtlichen Abenden des Zentralinstituts über den bildenden Wert bestimmter Geschichtsepochen gesprochen. So hat E. Fabricius das Thema „Der bildende Wert der Geschichte des Altertums“ behandelt (Heft 6). Hier wird darauf hingewiesen, wie die Großtaten der alten Völker ganz einzig geeignet seien, den Sinn auf Großes und Edles, auf ideale Lebenswerte zu richten, und so der Bildung dienen könnten. Die Beschäftigung mit dem Altertum kann gerade die bleibenden Werte von den vergänglichen unterscheiden lehren: die weitere Distanz läßt das Bleibende sich um so besser von dem Vergänglichen abheben. Und wenn der Blick so an der Vergangenheit geschärft ist, so wird dann auch die eigene Zeit schärfer und tiefer betrachtet. Es bieten sich Anregungen zu Vergleichen, innere Zusammenhänge materiellen und geistigen Lebens mit staatlichen und sozialen Einrichtungen lassen sich aufdecken. So ist auch die Geschichte des Altertums für die Bildung des Menschen der Gegenwart fruchtbar zu machen, ja, sie erscheint als kaum entbehrlich. — K. Brandt hat „Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte“ gesprochen (Heft 7). Er erblickt die Aufgabe der vaterländischen Geschichte darin, daß sie den Schicksalsweg des deutschen Volkes zum inneren Erlebnis mache. Die allgemeine Geschichte vom Altertum bis zur Neuzeit müsse mehr als Ideengeschichte auf weltgeschichtlichem Hintergrund, als universale Geistesgeschichte behandelt werden, die neuere Geschichte von der Reformation ab dagegen als politische Geschichte, so daß die politische Bildung aus der Staatengeschichte der letzten vier Jahrhunderte zu gewinnen sei. — Joh. Haller hat dann das Thema „Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte“ erörtert (Heft 8). Auch er betont, daß politische Bildung auf Kenntnis der neueren Geschichte beruhen müsse. Der bildende Wert der neueren Geschichte besteht seiner Ansicht nach darin, daß sie einmal das, was alle Geschichte bietet, in erhöhtem Maße besitzt vermöge ihres reicheren Stoffes, größerer Gewißheit, anschaulicheren Klärung und leichteren Verständlichkeit, wodurch sie dem Zweck der Menschenerkenntnis und der Selbsterkenntnis dient, und daß sie darüber hinaus noch etwas bietet, was ihr allein eigen ist, nämlich Erklärung der Gegenwart und Wegweisung für die Zukunft, wodurch sie politische Bildung vermittelt. — Der folgende Vortrag, derjenige von Max Lenz, gilt der „Bedeutung der deutschen Geschichtsschreibung seit den Befreiungskriegen für die nationale Erziehung“ (Heft 9). Darin fordert Lenz, daß der Unterricht in der Geschichte die Geschichte als Weltgeschichte im Sinne Ranks betrachten und den Weltgang der Kultur darstellen solle. — Im 10. Heft erörtert Ernst Troeltsch „Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung“.

Der Gefahr, im Historisch-Materialien stecken zu bleiben oder die Bildungswerte des Historischen nicht allseitig genug zur Wirkung kommen zu lassen, suchen moderne pädagogische Bestrebungen zu begegnen, die eine Deutschkunde oder auch eine Kulturkunde in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts gestellt wissen wollen und von diesen Forderungen aus die einzelnen Fächer als solche auflösen, indem sie sie in innere Beziehungen zueinander bringen und so ein neues Ganzes schaffen. Die Vertreter der Deutschkunde stellen ein Ideal deutscher Bildung auf, und sie suchen die Bildungswerte nicht nur im Deutschunterricht und nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch im erdkundlichen Unterricht und im Religionsunterricht. Eine einheitliche Geschichte der geistig-kulturellen Lebensäußerungen des deutschen Volkes wird nach den verschiedenen Richtungen hin zu entwickeln erstrebt. Über den bloßen Geschichtsunterricht im Sinne des herkömmlichen Faches wird damit hinausgegangen, die Geschichte erhält als Geistesgeschichte eine umfassende Bedeutung, sie soll möglichst viele Seiten des geistig-kulturellen Lebens überhaupt

ihren Bildungswerten nach zur Darstellung bringen. Nicht bloß Geschichte oder Deutsch, sondern Germanistik im weiten Sinn ist die Wissenschaft, von der die Vertreter der Deutschkunde ausgehen. Ein Vorkämpfer dieser Bewegung ist Ulrich Peters, von dem hier besonders die Broschüre „Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts“ (Ziele und Wege der Deutschkunde, Heft 7, Frankfurt a. M. 1924) genannt sei. Deutsche Geschichte ist ihm „die Geschichte der Lebensentwicklung des deutschen Volksorganismus“. Diese Entwicklung bekundet sich in den Ausdrucksformen des staatlichen, des wirtschaftlich-sozialen und des geistigen Lebens, die organisch miteinander verbunden sind. Die wechselseitigen Beziehungen der drei Ausdrucksformen müssen jeweils hervorgehoben werden. Das wissenschaftliche Ziel des Geschichtsunterrichts soll in der „Weckung und Schärfung des geschichtlichen Sinnes“ bestehen, das letzte erziehbare Ziel aber wird in der „Verwurzelung der deutschen Einzelseele in der deutschen Volksseele“ erblickt. Zu diesem Zweck muß der Schüler hineingestellt werden in die „großen Ausdruckswelten deutschen Volkstums“, die in Einzelpersönlichkeiten und der Gesellschaft sich offenbaren, er muß von der Kunde der engeren Heimat aus zur Kunde des deutschen Volkes und weiter zur Kunde des deutschen Staates geführt werden. Ein besonderer staatsbürgerlicher Unterricht ist dabei nicht erforderlich, der Geschichtsunterricht löst dessen Aufgaben mit, indem er den Staat begreifen lehrt als Ausdrucksform „völkischer Seelengemeinschaft“ und dadurch im Schüler die staatsbildende Kraft weckt.

Otto Bauer in seinem Vortrag „Geisteswissenschaftliche Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ („Historischer Ferienkursus Göttingen“ 1924) weist auch dem Geschichtsunterricht kulturkundliche Aufgaben zu und will ihm wegen dieser Aufgaben eine „zentrale, regulierende, ordnende Stellung“ verliehen wissen.

Das Streben nach Gewinnung innerer Zusammenhänge und nach Gestaltung der Bildung im Hinblick auf solche Zusammenhänge, wie es bei den Vertretern der Deutschkunde und der Kulturkunde hervortritt, ist gewiß sehr beachtenswert. Die Kulturwerte scheinen dadurch in größerer Zahl und in deutlicherer Weise zu Bildungswerten geformt werden zu können, und die Bildung scheint damit einen einheitlichen, lebendigen Charakter zu erhalten. Aber es fragt sich doch, ob die Vertreter der Deutschkunde, wenn sie einer Verbindung der Unterrichtsfächer mit Betonung des Deutschkundlichen fordern, damit nicht einerseits zu sehr von wissenschaftlichen Zusammenhängen ausgehen und andererseits sich nicht zu sehr von irgendwelchen metaphysischen oder ethischen Voraussetzungen über das Wesen des deutschen Volkes leiten lassen, aber nicht genügend die Probleme der pädagogischen Wechselbeziehungen zwischen den Unterrichtsfächern und der psychischen Einstellungs- und Zusammenfassungsfähigkeit der Schüler berücksichtigen. Und wenn der Kreis des Geschichtsunterrichts durch die Verbindung mit anderen Fächern erweitert erscheint, dann bleibt zu untersuchen, wie weit dabei die spezifisch historische Betrachtungsweise gewahrt ist oder ob nicht die Begriffe Geschichte und Kultur da vermischt werden und zwischen der historischen und der systematisch-kultur-



wissenschaftlichen Fragestellung dann keine rechte Scheidung mehr vorhanden ist. So einleuchtend manche Forderungen der Deutschkundler sind, so darf doch die Schwierigkeit der pädagogischen Problematik, die dahinter steht, nicht verkannt werden.

Hohe Bildungsziele weisen dem Geschichtsunterricht die neuen „Richtlinien für die höheren Schulen Preußens“ von 1925 an. Da wird als Ziel des Geschichtsunterrichts bezeichnet, er solle „in weitgehender Arbeitsteilung mit anderen Fächern, vornehmlich mit den anderen Kernfächern, dazu beitragen, den jungen Menschen wurzelfest im Heimatboden, im deutschen Volkstum und im Staat zu machen“. Er berührt sich in dieser Hinsicht besonders mit dem Unterricht im Deutschen und in der Erdkunde, wo auch die Bildungswerte des deutschen Volkstums hervorgehoben werden sollen. Ausdrücklich wird aber auch die Notwendigkeit der Orientierung des Geschichtsunterrichts auf die Gegenwart hin und seine Bedeutung besonders für die politische Bildung und für die staatsbürgerliche Erziehung betont. Der Geschichtsunterricht soll „die Gegenwart aus der Vergangenheit begreifen lehren und den heranwachsenden Menschen dadurch befähigen, zu den ihm im Leben gestellten politischen Aufgaben kritisch Stellung zu nehmen, sowie durch die Einsicht, daß nur willensstarkes, entschlossenes Handeln zu geschichtlicher Wirkung führt, Tatbereitschaft und politisches Verantwortungsgefühl bei ihm wecken“. Zu diesem Zweck muß „der ganze Reichtum“ der Kultur des deutschen Volkes dem Schüler innerlich nahe gebracht werden. Dabei kann natürlich in der geschichtlichen Darstellung keine ausführlichere Erörterung auch nur der Entwicklung des deutschen Volkes beabsichtigt sein, sondern es müssen die wirklich bedeutsamen Kulturwerte ihrem Bildungswertcharakter nach ausgewählt werden, durch Herausarbeitung „bedeutsamer Höhen- und Knotenpunkte“ sollen „die im geschichtlichen Leben wirksamen Kräfte“ dem Verständnis nahe gebracht werden. Der „geschichtliche Sinn“ soll geschult werden, der Schüler soll die geschichtlichen Ereignisse „aus dem Wesen ihrer Zeit heraus verstehen“ lernen und damit auch für die Beurteilung des gegenwärtigen kulturellen Lebens kritische Einsicht gewinnen. Solcher Unterricht soll selbstverständlich nicht chauvinistisch national gehalten sein, vielmehr müssen auch die Zusammenhänge der deutschen Geschichte mit der Weltgeschichte aufgedeckt werden und gerade ein objektiver und toleranter Standpunkt soll dabei zur Geltung gelangen.

Die Bestrebungen um eine Kulturkunde und um eine Deutschkunde bleiben bei der Suche nach einem Bildungsideal vielfach noch bei Problemen einer Umgruppierung des Stoffes und der Unterrichtsfächer und einer Ergänzung in bestimmter Richtung stehen, sie dringen nicht immer in die Tiefe kulturphilosophischer, psychologischer und pädagogischer Fragestellungen. Leicht werden da von der Kultur nur gewisse äußere Seiten herausgehoben und diese von einem einseitigen Gesichtspunkt betrachtet, man wird zu vagen Verallgemeinerungen und oberflächlichen Vergleichen wie zur Vermischung von Verschiedenartigem geführt, ohne daß die Garantie gegeben ist, daß das Wesen der Kultur und ihrer objektiv-geistigen Formen dabei richtig erkannt ist. Die Ausdehnung einer „kulturkundlichen“ oder „geistesgeschichtlichen“ Betrach-

tungsweise über die verschiedensten Fächer kann doch gerade die systematische Eigenart der einzelnen Fächer und ihrer Bildungswerte gefährden.

Von wissenschaftlichen Vertretern einer Kulturphilosophie und Kulturpädagogik ist daher auch schon Kritik an solchem Verfahren geübt worden, ohne daß man die Verdienste dieser Bestrebungen zu unterschätzen brauchte, und hat man mehr in die Tiefe der Probleme zu gehen gesucht. So wirft Herman Nohl der deutschkundlichen Bewegung vor, sie habe eine Stoffvermehrung gebracht und die Inhalte ganz nach dem Muster des antiken Sprachunterrichts zusammengestellt („Die deutsche Bewegung in der Schule“, Die Erziehung, 1. Jahrgang, 1925, Heft 3, S. 136 ff.), sie habe nicht erkannt, daß dem Deutschunterricht eine besondere „Lebenshaltung“ zugrunde liegen müsse. Das Ziel sei nicht, „ein vorgegebenes Wesen in der Bildung auszudrücken“, sondern das Wesen sei auch von der Bildung abhängig, und das Ziel müsse sein „der aktive Aufbau einer nationalen geistigen Welt als eines höheren Lebensganzen“. Nicht auf wissenschaftliche Analyse komme es dabei an, sondern auf „freie Bewegung und klärende Besinnung“ in der eigenen Welt, im Leben, dessen Glied jeder einzelne sei. Das Verständnis der geschichtlichen Objektivität gehe nur Hand in Hand mit der Entfaltung des eigenen Erlebnisses des Gehalts, und dieses Erlebnis werde seinerseits durch historische Besinnung geklärt werden. Den „Fonds nationaler Bildung“ glaubt Nohl nun in der Deutschen Bewegung zu erblicken, d. h. der großen geistigen Bewegung, die in verschiedenen Phasen von etwa 1770 bis zur Gegenwart sich auswirkt. Das Bildungsgut dieser Bewegung ist für uns nicht etwas Vergangenes, sondern wir selbst stehen noch in diesem Prozeß, müssen im unmittelbaren Anschluß daran unseren Kulturwillen produktiv betätigen. Von solchen Überlegungen aus sucht Nohl auch dem Geschichtsunterricht eine eigene Stellung zu geben („Die Geschichte in der Schule“, Pädagogisches Zentralblatt, 4. Jahrgang, 1924, S. 97 ff.<sup>1</sup>). Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts muß seiner Ansicht nach darin liegen, daß er eine neue, eigene „Lebensform“ vermittelt, nämlich „die Lebensform des handelnden Menschen und die Weise seines Lebens“. In der Geschichte sind „Ideen“ zu suchen, d. h. „zeitlose, ewige Einsichten und Lebenskräfte“, auf Grund deren der Wille zur Aktivität sich betätigen kann. Geschichte ist die „Betrachtung des Lebens sub specie subiecti, wo nichts sich selber macht, sondern alles erarbeitet wird“. Die geschichtliche Persönlichkeit steht mit ihrer Wertaufgabe der Wirklichkeit gegenüber, kämpft um ihren eigenen Lebensraum und um den Lebensraum ihrer Ideen: dieses primäre geschichtliche Erlebnis der Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit gilt es mitzuerleben. Der Kern des „geschichtlichen Erlebnisses, so mehrseitig es auch sein mag, ist doch immer der Prozeß, in dem ein Resultat erarbeitet wird oder auch diese Arbeit mißlingt, schöpferische Synthese der historischen Gegensätze und ihrer Objektivation“. Jedes einzelne Individuum, das verantwortlich gegenüber seiner Aufgabe mitarbeitet, nimmt teil an dem geschichtlichen Leben. Der Unterricht muß diesen

<sup>1</sup>) Nohls Aufsätze über Deutsch, Geschichte und Philosophie sind jetzt auch gesammelt in dem Heft „Zur deutschen Bildung“, I. (Göttinger Studien zur Pädagogik, Nr. 5), Göttingen 1926.

Aufgaben angepaßt sein. Er soll die Bedingungen analysieren, auf Grund deren die schöpferische Lösung einer Lebensaufgabe möglich ist. Dazu ist es nötig, die prinzipiellen allgemeinen Strukturverhältnisse des geschichtlichen Lebens überhaupt bloßzulegen und den einmaligen historischen Zusammenhang, in denen sich die einzelnen Lebensmächte bis zur Gegenwart auswirken, zu charakterisieren: auf deren Grund ergibt sich die Zukunftsaufgabe für unser eigenes Leben. Hier wird also dem Geschichtsunterricht durchaus eine besondere Aufgabe verliehen, er wird nicht einfach zu einer Kulturkunde oder Deutschkunde verbreitert, sondern philosophisch vertieft durch die Heraushebung der in ihm enthaltenen eigentümlichen Lebensform.

Eine scharfe Kritik der kulturkundlichen und deutschkundlichen Bewegung hat Theodor Litt geliefert („Gedanken zum ‚kulturkundlichen‘ Unterrichtsprinzip“, Die Erziehung, 1. Jahrgang, 1925, Heft 1 und 2, S. 38 ff. und S. 99 ff., jetzt auch in dem Buch „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“, Leipzig und Berlin 1926). Er betont besonders, wie die kulturkundliche Anschauung mit ihrer historisierenden und schematisierenden Betrachtungsweise nicht dem idealen Gehalt des Werkes als solchem, seinem kulturellen und pädagogischen Selbstwert gerecht werde, wie sie gewisse pädagogische Teilaufgaben anderen gegenüber unzulässigerweise voranstelle. Seine eigenen Ansichten über das Wesen des Geschichtsunterrichts hat Litt in dem Vortrag „Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule“ (Geschichtliche Abende im Zentralinstitut, Heft 4, Berlin 1918) und in dem Buch „Geschichte und Leben“ (2. Aufl., Leipzig und Berlin 1925) entwickelt. Theodor Litt zeigt, ein welch komplizierter Prozeß das historische Verstehen ist, wie schon der Versuch, eine einzelne Persönlichkeit oder ein Ereignis historisch zu verstehen zum umfassendsten historischen Ganzen führt, wie die Fülle des historischen Lebens, das in der Gegenwart sich auswirkt, extensiv gar nicht zu bewältigen ist. Aber eine derartige umfassende Stoffsammlung ist für das Verstehen der Gegenwart aus der Vergangenheit auch gar nicht nötig, eine Strukturlehre der geistigen Wirklichkeit vermag die Aufbauprinzipien des kulturellen Lebenszusammenhangs herauszuanalysieren, und auf diese Aufbauprinzipien kommt es an. Eine Erziehung zum historischen Verstehen bietet nach Litt in stärkstem Maße gar nicht der Geschichtsunterricht, sondern der Sprachunterricht. Beide Fächer bilden notwendige Ergänzungen zueinander. Der Geschichtsunterricht kann nur ein Bild der Entwicklung unseres abendländischen Kulturkreises in groben Zügen, ein Schema geben, er soll mit einer gewissen ideellen Vollständigkeit ein weites Gebiet menschlichen Erkennens überschauen lassen. Dabei liefert er inhaltlich wichtige Kenntnisse für uns. Aber er trägt einen wesentlich reproduktiven Charakter. Der Schüler nimmt fertig zubereitetes, geordnetes historisches Wissen passiv auf, er gelangt höchstens zu einer gewissen Nachbildung und Nachprüfung, aber nicht zur aktiv geistigen Funktion des historischen Erkennens. Nur wer lückenlose Kenntnis der Einzel-elemente des historischen Objekts, verbunden mit der intuitiven Fähigkeit der Herauslösung des Wesentlichen und der Gestaltung zum historischen Begriff besitzt, nur der kann aus dem Rohmaterial ein historisches Erkenntnisbild formen. Das vermag der Schüler aber nicht, weil das Rohmaterial meist viel zu

kompliziert ist, als daß er es übersehen könnte, und weil er bei der Lückenhaftigkeit seiner Kenntnisse nur zu unwissenschaftlichem Phantasieren, nicht zu historischem Denken gelangen würde. Dagegen kann der Sprachunterricht ein echtes historisches Verstehen fördern, da hier ein völliges Einleben in das historische Objekt möglich ist, da hier ein selbsttätiges Erbauen des historischen Begriffs aus der gelebten Wirklichkeit erfolgt. Während also der Geschichtsunterricht der Übermittlung historischer Inhalte dient, übt der Sprachunterricht die formale Funktion des historischen Denkens<sup>1)</sup>.

Litts Ausführungen enthalten eine Warnung vor Überschätzung der Tragweite des Geschichtsunterrichts, sie leiten zur Bestimmung der Grenzen der verschiedenen Fächer an gerade dadurch, daß sie eine philosophische Vertiefung in Prinzipienfragen fordern. Auch wenn man den Geschichtsunterricht nicht in der Weise, wie das Litt tut, dem Sprachunterricht gegenüber abgrenzen und seine Aufgaben nicht so beschränken will, so ist es doch wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Aufgaben des Geschichtsunterrichts nicht ins unbegrenzt Weite gespannt werden dürfen. Geschichtswissenschaftliche und geschichtsphilosophische wie pädagogische Bewegungen haben zu Reformen des Geschichtsunterrichts geführt. Neue Ziele sind von verschiedenen Seiten her aufgestellt worden. Noch ist hier keine Synthese gefunden, die sich fernhielte von radikaler Einseitigkeit wie von einer Überspannung des Ziels und einer nicht zu bewältigenden Stoffanhäufung. Die Synthese kann nur durch richtige Verbindung geschichtswissenschaftlicher, geschichtsphilosophischer und pädagogischer Gesichtspunkte gewonnen werden. Es kann sich nicht einfach um eine Übertragung der Geschichtswissenschaft in die Schule handeln, sondern es muß von geschichtsphilosophischen Prinzipien aus eine Auswahl getroffen, ein neues Bild geschaffen werden, in dem gerade die bleibenden Grundlagen des geschichtlichen Lebens und seiner Entwicklung hervortreten und aus dem fruchtbare Gegenwartswerte herausgeholt werden können. Die unterrichtlichen, die erziehlischen wie die bildenden Wertmomente sind dabei für die pädagogische Ausgestaltung zu berücksichtigen, nicht mit Hervordrängung einer bestimmten Tendenz, sondern gerade unter Betonung des objektiv-sachlichen Bedeutungsinhalts des Historischen für die Bildung des Individuums wie für die Kultur des Volkes. Es geht nicht an, das Wesen des Historischen um einseitiger pädagogischer Zwecke willen zu vergewaltigen, aber es geht auch nicht an, die Notwendigkeit pädagogischer Gestaltung des Historischen für den Geschichtsunterricht zu verkennen. Wenn die dem Historischen seinem Wesen nach immanenten pädagogischen Werte wirklich lebendig gemacht und zu einem Ganzen gestaltet werden, dann stehen sich Historie und Pädagogik nicht feindlich gegenüber, dann ist der Geschichtsunterricht nicht ein klägliches Schattenbild, sondern ein plastisches Gebilde, in dem Historisches und Pädagogisches in eigenartiger Form sich vermählen.

<sup>1)</sup> Gegen Litt wandte sich polemisch Walther Wagner, Quellenlektüre, Geschichtsunterricht und Sprachunterricht (Vergangenheit und Gegenwart, 10. Jhg., 1920, S. 97 ff.), Litt erwiderte darauf in dem Aufsatz „Das historische Verstehen“ (Vergangenheit und Gegenwart, 16. Jhg., 1920, S. 145 ff.).

Die herkömmlichen Begriffsbestimmungen des Geschichtsunterrichts in Handbüchern heben meist einseitig gewisse pädagogische Tendenzen hervor. In besonnener eklektischer Weise behandelt Fritz Friedrich in seinem trefflichen Buch „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen“ (3. Aufl., Leipzig und Berlin 1925) die Frage der Zwecke des Geschichtsunterrichts. Aber es bleibt doch noch eine ziemlich vage und zu allgemeine Bestimmung, wenn er sagt: „Zweck des Geschichtsunterrichts ist Einsicht in das Werden der uns umgebenden Welt, soweit sie das Erzeugnis menschlichen Geistes ist.“ Friedrich führt dann weiter aus, daß der Geschichtsunterricht 1. historischen Sinn entwickeln soll, indem er Verständnis für die Eigenart und den Zusammenhang geschichtlichen Lebens erwecke, daß er 2. Anregung für historisch-genetisches Denken bieten solle, daß er 3. zu historischem Urteil anleiten solle, indem er die in der Geschichte wirksamen Kräfte richtig beurteilen lehre und daß er 4. im Sinne sozialer und staatsbürgerlicher Erziehung den Willen zur Arbeit an Kulturaufgaben stählen solle. Damit wird allerdings auf verschiedene psychische Funktionen hingewiesen, die durch den Geschichtsunterricht in Aktion gesetzt werden. Aber es fragt sich gerade, wie die verschiedenen Aufgaben angeordnet und in Einklang gebracht werden können, sie stehen nicht so einfach nebeneinander. Während z. B. die Aufgabe des Gewinnens eines Verständnisses für historische Zusammenhänge sich unmittelbar aus dem Wesen der Geschichte zu ergeben scheint, ist das bei anderen Aufgaben nicht so ohne weiteres der Fall. Und daß der Geschichtsunterricht gar nicht so einfach, wie man das meist glaubt, der Förderung eines „historisch-genetischen“ Denkens dienen kann, das hat ja Theodor Litt doch gezeigt. Es ist notwendig, daß die spezifischen Zwecke des Geschichtsunterrichts bestimmt werden, daß nicht eine Vermengung mit Zwecken systematisch geistes- oder kulturwissenschaftlicher Fächer eintritt und daß doch die innere Verbindung zu diesen Fächern bei Betonung der Sonderart ihrer Aufgaben gewahrt bleiben.

Gut kennzeichnet Oskar Kende („Lehrplan für den Geschichtsunterricht, zunächst an den österreichischen Oberrealschulen“, Vergangenheit und Gegenwart, 12. Jahrg., 1922, S. 15 ff.) von pädagogisch-historischem Standpunkt aus Lehrziele des Geschichtsunterrichts: „Einsicht in das Wesen der uns umgebenden (politischen, wirtschaftlichen, geistigen) Kulturwerte als etwas Gewordenes, und zwar vor allem der Kulturwerte, die das deutsche Volk im Rahmen des abendländischen Kulturkreises entwickelt hat, Erfassen der Eigenart der einzelnen Zeitalter mit den bestimmten Zügen ihrer geistigen Struktur und ihrer Unterschiede gegenüber anderen Epochen, Verständnis für den inneren Zusammenhang der Epochen untereinander, für die Verbindungsreihen, die sie miteinander und mit der Gegenwart verknüpfen, für die Bedingtheit jeder historischen Erscheinung durch die Summe ihrer (physischen und psychischen) Voraussetzungen, Einsicht in die wichtigsten Triebkräfte historischen Geschehens.“ Damit ist auf Strukturgrundlagen des Historischen, die im Geschichtsunterricht pädagogisch lebendig gemacht werden müssen, hingewiesen, und es wird dem Geschichtsunterricht kein außerhalb seines Wesens liegender tendenziöser Zweck aufgezwängt. Vgl. auch Franz Heilsberg und Oskar Kende, „Einige Vor-

schläge zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen“ (Vergangenheit und Gegenwart, 10. Jahrg., 1920, S. 1 ff.).

Neuerdings hat Erich Weniger mit seinem Buche „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ (Leipzig und Berlin 1926) im Anschluß an Ideen Diltheys und Herm. Nohls einen bedeutsamen Versuch gemacht, den Geschichtsunterricht im Sinne einer geisteswissenschaftlichen Didaktik auszugestalten. Er weist dem Geschichtsunterricht „eine zentrale Stellung“ bei der gegenwärtigen Lage der Kultur und der Erziehung an, die Wissenschaften wie das Leben forderten heute eine Einordnung in historische Zusammenhänge, und historische Bildung werde zu einem „Ferment jeder Bildung“. Gegenüber den Klagen über die Gefahren des Historismus betont er, „daß der Gehalt des Historischen noch gar nicht zur erzieherischen Auswirkung gekommen ist, daß das pädagogische Moment noch längst nicht ausgeschöpft, das Historische vielmehr immer wieder zu ihm wesensfremden Zwecken ausgenutzt wird“<sup>1)</sup>. Das Ziel des Geschichtsunterrichts darf nach Weniger nicht einseitig von der Geschichtswissenschaft her bestimmt werden, der Geschichtsunterricht hat nicht wesentlich als Vorbereitung für das Universitätsstudium zu gelten, vielmehr ist im Geschichtsunterricht eine eigene Auseinandersetzung mit den Problemen der geschichtlichen Welt, des Lebens selbst, gefordert. Ein Unterricht, „der in Wirklichkeit dem mühsamen Weg der Forschung nachgehen und die Entwicklung der Wissenschaft im kleinen wiederholen sollte“, „wäre zu vollständiger Unfruchtbarkeit verdammt und würde über die Anfänge nie hinauskommen“<sup>2)</sup>. Die pädagogische Eigenwertigkeit des Geschichtsunterrichts wird hier deutlich hervorgehoben. Das historische Verhalten wird von Weniger im Sinne Diltheys als „ein geistiger Totalakt“ bezeichnet, in dem alle anderen Grundakte und Funktionen mitenthalten sind, die durch die besondere Ordnung ihren spezifisch historischen Charakter empfangen. Der „ganze Mensch“ setzt sich im historischen Verhalten in Beziehung zum Ganzen der geistig-geschichtlichen Welt und formt diese im geschichtlichen Erleben. Die Struktur der geschichtlichen Welt entspricht der Gliederung in den auffassenden Funktionen des Menschen, durch welche das historische Verhalten zustande kommt. Eine stets lebendige „Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte“ muß erfolgen, in typischen Formen und Entwicklungsstufen muß sich das historische Verhalten darstellen. Es ist dabei maßgebend einmal der historisch-kulturelle Zustand der betreffenden Zeit und dann der psychologisch zu kennzeichnende Stufengang in der Entwicklung des jugendlichen Seelenlebens. So müssen nach Weniger „in der Berührung des werdenden Menschen in seiner Ganzheit mit der geschichtlichen Welt in ihrer Ganzheit Stufen wechselnden Verhaltens“ aufgezeigt und daraus Folgerungen für den Aufbau des Geschichtsunterrichts gezogen werden<sup>3)</sup>.

Ziel des Geschichtsunterrichts ist Verständnis der Gegenwart, und zwar ein Verständnis, das keinen bloß kontemplativen Charakter trägt, sondern das

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts (Leipzig und Berlin 1926), S. 7.

<sup>2)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 96.

<sup>3)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 12.

die Befähigung zum eigenen Handeln in sich schließt. Ein solcher Geschichtsunterricht muß dem „augenblicklichen Stand des historischen Prozesses und der gegenwärtigen Stufe des lebendigen geschichtlichen Bewußtseins, der Ausdehnung, die dieses heute gewonnen hat“, entsprechen. Sein Gegenstand muß die geistig-geschichtliche Welt sein, „wie sie unser Dasein ausmacht, soweit sie noch als lebendige Macht in uns wirkt und uns zur Entscheidung und Tat zu drängen vermag“, und diese uns umgebende geistig-geschichtliche Welt ist zunächst diejenige der deutschen Kultur und des deutschen Staates<sup>1)</sup>. Die Geschichte, die den Inhalt dieses Unterrichts bildet, soll Geistesgeschichte sein, und zwar eine Geistesgeschichte, die den Gegensatz von Kulturgeschichte und politischer Geschichte in einer höheren Einheit aufhebt.

Wenn Weniger Stufen des Geschichtsunterrichts unterscheidet, so will er damit nicht die niederen Stufen als bloße Vorbereitung zu höheren angesehen wissen, vielmehr gilt ihm jede Stufe als ein sich ruhendes Ganzes, das die Geschichte in ihrer Totalität irgendwie repräsentiert. Psychologisch werden die drei Stufen durch die Entwicklungsphasen der Vorpubertät, der Pubertät und der Adoleszenz angedeutet. Die seelischen und geistigen Funktionen des sich entwickelnden Menschen sind in den verschiedenen Epochen verschieden gelagert, und dieser andersartigen Lagerung entsprechen andersartige didaktische Gesetzmäßigkeiten. Auf jeder Stufe hat der Geschichtsunterricht seine besondere Aufgabe. Auf der Unterstufe soll der Geschichtsunterricht noch keinen „Bildungsstoff für die Zukunft“ liefern, sondern „Lebensstoff für den Augenblick“, wie das dem kindlichen Seelenleben entspricht, er soll das kindliche Dasein durch große Bilder bereichern und vertiefen, durch Hinweis auf historische Vorbilder und ihr Tun das Ich des Kindes erweitern, der Lehrer ist auf dieser Stufe „Genosse und Führer des kindlichen Lebens“. Auf der Mittelstufe hat der Geschichtsunterricht die Aufgabe, die Elemente zu bieten, aus denen dann die Persönlichkeit ihre Ausbildung gewinnen kann, hier muß der Lehrer vor allem das Stoffliche und Faktische der Geschichte übermitteln. Die Oberstufe soll dann die Erreichung einer „Gesamtanschauung der Gegenwart“ zum Ziel haben, einer Gesamtanschauung, die den Schüler zu eigener Auseinandersetzung und zu selbständiger Stellungnahme gegenüber den kulturellen Faktoren befähigt, der Lehrer ist hier „Repräsentant eines objektiven Zusammenhanges, einer Lebensmacht, die aber neben anderen Mächten steht“. Wenn auch auf jeder Stufe die Gesamtheit der seelischen Kräfte irgendwie in Aktion gesetzt wird, so treten doch entsprechend der verschiedenen Anordnung jeweils einzelne Funktionen besonders hervor. So ist der unteren Stufe mehr ein Verhalten der Rezeptivität angemessen, „Ehrfurcht, Staunen, Begeisterung und Glauben“ werden da verlangt. Bei der mittleren Stufe tritt die Aktivität hervor. Tat und Handlung stehen im Mittelpunkt. Die Oberstufe ist diejenige der Produktivität, sie fordert „inneres Mitgehen und eigene Verantwortung“. Leicht wird, wie Weniger an Beispielen aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts zeigt, der Fehler gemacht, Aufgaben einer bestimmten Stufe als maßgebend für den ganzen Geschichtsunterricht auf allen Stufen anzusehen und so dem Geschichts-

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 185.

unterricht einen einseitigen Charakter zu geben. Es kommt in den einzelnen Stufen geradezu jeweils eine besondere Weltanschauungstendenz zum Ausdruck, und wenn die einer bestimmten Stufe entsprechende Weltanschauungstendenz auf die anderen Stufen übergreift und auch sie beherrscht, gewinnt der ganze Unterricht die besondere Weltanschauungsfärbung. So steht die untere Stufe zu der religiösen Weltanschauung in Beziehung, die Mittelstufe zum Positivismus und die Oberstufe zum Idealismus.

Die Aufgaben der einzelnen Stufen werden gewonnen aus der Grundfunktion des Geschichtsunterrichts, wie sie dem Wesen der Gegenwart entspricht. Da ein Verständnis der Gegenwart und die Befähigung zum eigenen Handeln errungen werden soll, muß Ziel des Unterrichts der „verantwortlich handelnde, im klaren Bewußtsein seiner Aufgabe lebende Mensch“ sein. In inhaltlicher Hinsicht ergibt sich damit die Aufgabe, „einen Lebensbezug des einzelnen zum Staat herzustellen und im Staat den lebendigen Willen der Nation zu verkörpern, darüber hinaus den empirischen Zusammenhang unserer Nation zu einer Volksgemeinschaft auszulassen, die eine geistig-seelische Verbundenheit darstellt, und schließlich die Einordnung der Nation in den Wirkungszusammenhang der übrigen Völker“. Der Geschichtsunterricht hat damit eine ethische Grundfunktion, und die Stufen des Geschichtsunterrichts werden von dieser Zielbestimmung aus nach Weniger Stufen der eigenen sittlichen Verantwortung und der sittlichen Beurteilung. Auf der ersten Stufe, die schon J. F. C. Campe als diejenige des Staunens oder der göttlichen Tat bezeichnete, werden Personen und Taten unreflektiert hingenommen, Gut und Böse unmittelbar entgegengesetzt. Die zweite Stufe ist die Stufe der freien Tat des Menschen, die Stufe, auf der ein sittliches Urteil über die Person und ihr Handeln gefällt wird. Die dritte Stufe erhebt „Urteil und Verantwortung auf die Höhe des geschichtlichen Lebens“, ein historisch-politisch-kulturelles Urteil soll da erzielt werden, die einzelne Tat wird als Produkt zusammenhängender geschichtlicher Kräfte, als Glied einer Wertordnung, die zu anderen Wertordnungen im Gegensatz steht, begriffen.

Wichtig ist, daß hier bei Weniger nicht in einseitiger Weise eine einzelne Aufgabe als maßgebend für den Geschichtsunterricht angesehen wird, sondern daß eine Stufenfolge von Aufgaben, die einer Stufenfolge in der psychischen Entwicklung entspricht, festgestellt wird bis hin zu kritisch-philosophischer Betrachtung der Geschichte, einer Betrachtung, die zu aktivem, ethisch orientiertem Handeln befähigt. Vielleicht bestimmt auch Weniger das Ziel des Geschichtsunterrichts noch zu hoch, indem er den ethischen Gesichtspunkt vorwalten läßt und einen im vollen Bewußtsein seiner sittlichen Verantwortung und seiner geschichtlichen Aufgabe handelnden Gegenwartsmenschen herangebildet wissen will: aber auch wenn dies ethische Ziel eine Idee ist, die der Geschichtsunterricht empirisch nur annähernd erfüllen kann, behält es zweifellos seine Bedeutung als ein Ziel, das sich aus dem Wesen geschichtlicher Betrachtungsweise ergeben kann. Das Ethische bekundet sich dann nicht als ein von außen an den Geschichtsunterricht herangebrachtes Dogma, sondern als Idee, die sich im Geschichtlichen selbst entfaltet und die ganze Geistesbildung zur Vollendung



bringt. Nicht ein einseitiger Erziehungszweck, etwa derjenigen der sozialen oder der staatsbürgerlichen oder der politischen Erziehung, wird damit statuiert, sondern es wird das in geschichtlicher Bildung wurzelnde ethische Moment hervorgehoben.

Wenn man nun auch nicht die ethische Spitze des Geschichtsunterrichts so stark betont, kann man doch wohl pädagogische Bestimmungen finden, die das immanente Wesen des Geschichtsunterrichts zum Ausdruck bringen. Festzuhalten ist der Unterschied zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. Der Geschichtsunterricht dient nicht in irgendwelcher Form der wissenschaftlichen Forschung selbst und ist auch nicht Vorstufe zu ihr, sondern er hat durch seine pädagogische Tendenz einen Eigenwert, ist ein selbständiges pädagogisch-historisches Gebilde, was keineswegs ausschließt, daß er durch den Lehrer eine lebendige Beziehung zur Wissenschaft hat. Und ebensowenig wie die Geschichtswissenschaft soll natürlich die Geschichtsphilosophie etwa den Unterricht beherrschen: es kann jedoch sowohl ein philosophischer wie ein wissenschaftlicher Zug im Unterricht vorhanden sein, gerade wenn er nicht in aufdringlicher Weise sich kundgibt, sondern in adäquater pädagogischer Weise ausgestaltet ist. Der Geschichtsunterricht soll die allgemeine Struktur der Geschichte zum Bewußtsein bringen, soweit sie wesentliche Bildungswerte in sich birgt. Von vornherein muß hier die Geschichte nicht nur unter historischen, sondern auch unter pädagogischen Prinzipien betrachtet werden und von diesen Gesichtspunkten aus eine Gestaltung erreicht werden. Es genügt etwa nicht, politisch oder kulturgeschichtlich bedeutsame Werte herauszuheben, die für unsere Zeit wichtig sind — auch solchen objektiv bedeutsamen Werten gegenüber ist noch zu fragen, ob und in welchem Grade sie auch echte Bildungswerte darstellen. Das Ziel des Geschichtsunterrichts kann auch nicht darin bestehen, einzelne Abschnitte der geschichtlichen Entwicklung zu kennzeichnen, sondern es muß ein Bild der Totalitätsstruktur der Geschichte gewonnen werden, die Idee des Ganzen muß immer vorschweben, der einzelne Abschnitt kann nur als Glied des Ganzen, als ein Glied, in dem das Ganze irgendwie enthalten ist, Berechtigung haben. Auf jeder Stufe des Geschichtsunterrichts muß diese Idee des Ganzen der Geschichte und der Strukturprinzipien dieses Ganzen in einer der jeweiligen Stufe entsprechenden Form zum Ausdruck kommen. Z. B. der Unterricht in der alten Geschichte soll keine bloße Vorbereitung auf den Unterricht in der neueren Geschichte sein, sondern er soll etwas von der Wesensstruktur des Ganzen der Geschichte in besonderer Form darstellen; und er ist nicht zu entbehren, sofern er solche Wesenszüge enthält und pädagogisch auswertet.

Das also ist vom historischen Gesichtspunkt aus zu fordern, daß die Wesensstruktur des Ganzen der Geschichte, die allgemeinen Grundlagen der geschichtlichen Entwicklung auf den verschiedenen Stufen in angemessener Weise hervortreten und daß die so gewonnenen Geschichtsbilder sich zu einem einheitlichen Ganzen zusammenschließen. Die Eigenart der geschichtlich-kulturellen Entwicklung als einer ganzheitlichen Wertentfaltung muß erkannt werden. Vom pädagogischen Gesichtspunkt aus handelt es sich darum, daß

die Bildungswerte des Ganzen der Geschichte lebendig gemacht werden. Das heißt, die Werte, die übermittelt werden, müssen nicht nur eine objektive Kulturbedeutung besitzen, sondern sie müssen auch erlebbare und entwickelbare Persönlichkeitswerte sein können, sie müssen geistig-lebendiger Bestandteil für die Bildung der Individuen sein können. Das setzt nicht nur voraus, daß sie in eine verständliche Form gebracht werden, sondern es verlangt ein Lebendigmachen im Hinblick auf die psychische Struktur. Ohne weiteres ist klar, daß ein so pädagogisch ausgestalteter Geschichtsunterricht Gegenwartsbedeutung hat, ohne daß er etwa in prononciierter Weise überall Beziehungen auf die vielerlei empirischen Gestalten des Gegenwartslebens hervorzuheben braucht. Indem die allgemeine Struktur der Geschichte herausgearbeitet wird, ist damit eine wichtige Grundlage für die Erkenntnis der Gegenwart geschaffen. Und indem die psychische Struktur der zu bildenden Individuen berücksichtigt wird, ist den im Wesen der Gegenwartsmenschen begründeten Bedürfnissen im Hinblick auf seine geschichtliche Stellung Rechnung getragen. Der Gegenwartszweck braucht dem Geschichtsunterricht nicht als aufdringliche Etikette äußerlich aufgeklebt zu werden, er muß sich aus der inneren Gestaltung eines pädagogischen Geschichtsunterrichts von selbst ergeben. Und ohne weiteres ist eine immanente ethische Tendenz damit verbunden, ohne daß der Geschichtsunterricht darum einen moralisierenden Charakter erhielte. Die geschichtliche Entwicklung muß als Wertentfaltung gewürdigt werden, allgemeine Kulturwerte und Bildungswerte treten da hervor und ordnen sich zu einem Ganzen: darin schon liegt ein bildendes wertphilosophisches Moment der Geschichte.

Der Fehler, daß man der Geschichte von außen her einen Zweck aufprägt, wird meist auch dann gemacht, wenn man z. B. die nationale, die politische, die staatsbürgerliche oder die soziale Bedeutung des Geschichtsunterrichts einseitig hervorhebt und eine bestimmte Gesinnung erzielt wissen möchte. Eine von solchem Gesichtspunkt aus einseitig zurecht gestutzte Geschichte kann nicht den pädagogischen Aufgaben des Geschichtsunterrichts in ihrem ganzen Umfange dienen, und die dadurch etwa erzielte Gesinnung hat eine fragwürdige Bedeutung. Nur aus einer objektiven Darstellung der Prinzipien der Geschichte lassen sich die Bildungswerte gewinnen, die ihrerseits als echte Werte ohne weiteres eine Stärkung der lebendigen sittlichen Gesinnung, die sich auf den verschiedenen empirischen Lebensgebieten inhaltlich betätigt, zur Folge haben. Nur aus einer objektiven Darstellung der vaterländischen Geschichte selbst wie auch einer objektiven Darstellung der Geschichte fremder Völker kann ein echtes, von blindem Chauvinismus freies Vaterlandsgefühl erwachsen. Und nur indem der Schüler das Verhältnis des Individuums zum Staat und zur Gesellschaft in wesenhaften geschichtlichen Formen kennen lernt, erhält er eine Vorstellung vom Wesen staatsbürgerlicher Gesinnung, aber nicht dadurch, daß dem Geschichtsunterricht die Tendenz der Belehrung über empirische Rechte und Pflichten der Bürger eines bestimmten bestehenden Staates angehängt wird.

Aufgabe und Zweck des Geschichtsunterrichts werden daher vor allem darin zu erblicken sein, daß die allgemeinen Bildungswerte des Ganzen der Geschichte lebendig und fruchtbar gemacht werden. Geistig-kulturelle Werte stehen da im

Vordergrund, was aber keineswegs bedeutet, daß Geschichte zu einer bloßen geistigen Ideengeschichte werden soll. Aus politisch-historischen wie aus kulturgeschichtlichen Betrachtungen können solche Werte gewonnen werden. Bestrebungen wie diejenigen, die unter dem Namen der Deutschkunde und der Kulturkunde gehen, können gewiß, sofern sie allgemeine Werte hervorheben, für den Geschichtsunterricht förderlich sein, aber es ist bei diesen Bestrebungen gelegentlich doch die Gefahr vorhanden, daß sie dem Geschichtsunterricht von vornherein eine bestimmte einseitige Tendenz geben und daß sie historische und systematische geisteswissenschaftliche Betrachtung vermischen, daß sie also nicht die besonderen Werte der Geschichte als solcher genügend zur Geltung bringen. Die starke bildende Funktion zeichnet den Geschichtsunterricht in der Tat vor anderen Fächern aus. Einsicht in die historischen Grundlagen der Entwicklung bis zur Gegenwart hin und im Bewußtsein über die Stellung des Individuums im Verhältnis zu den historischen Mächten, das ist ein unentbehrliches Erfordernis für jede Bildung.

Mit dem Bildungswert der Geschichte müssen die erziehlichen und unterrichtlichen Werte eng zusammenhängen. Es geht nicht an, dem Geschichtsunterricht in einseitiger Weise etwa einen erzieherischen oder einen material-unterrichtlichen Zweck aufzuerlegen. Weder in erzieherischer Einwirkung auf Willen oder Charakter noch in Übermittlung einer Summe historischer Kenntnisse kann das ganze Ziel des Geschichtsunterrichts beschlossen liegen, um die Gewinnung der Bildungswerte aus dem Wesen der geschichtlichen Entwicklung muß es sich in erster Linie handeln. Der Geschichtsunterricht, der die Bildungsbedeutung der Geschichte voranstellt, wird damit unmittelbar auch eine echte erzieherische Funktion erfüllen. Die Bildungswerte üben, wenn sie von innen heraus pädagogisch gestaltet sind, notwendig eine Wirkung auf den Willen, die Gesinnung, den Charakter aus, ohne daß der Erziehungszweck äußerlich immer hervorgehoben zu werden braucht. Ein bildender Unterricht erfüllt auch spezifisch unterrichtliche Aufgaben, kann, ohne im Material stecken zu bleiben und ohne eine bloße Kenntnisanhäufung zu bewirken, den Sachgehalt des Unterrichtsstoffes auswerten und eine lebendige sachliche Einsicht übermitteln.

Der Geschichtsunterricht muß so ein einheitliches, dem Wesen der Geschichte entsprechendes Bildungsziel besitzen. Dieses Ziel ist dabei kein starres Schema, sondern es ist differenzierbar und variierbar. Es muß sich, ohne seinen einheitlichen Grundzug aufzugeben, nach Alters- und Bildungsstufen, nach besonderen pädagogisch wichtigen Umständen ausgestalten. Die Bildungsfunktion der Geschichte kann in ihrer vollen Bedeutung natürlich erst auf der Oberstufe zum Bewußtsein erhoben werden, da kann die Herausarbeitung der Wesensstruktur der Geschichte zur Aufgabe gemacht werden und da können die objektiven Kulturwerte als individuelle Persönlichkeitswerte lebendig werden: das Individuum verschafft sich auf dieser Stufe eine Einsicht in die Stellung der Gegenwart im Ganzen des geschichtlichen Prozesses. Auch auf den anderen Stufen muß das Ziel ein Bildungsganzes sein, müssen Wesenszüge des Ganzen der geschichtlichen Entwicklung hervortreten, aber das gewonnene Geschichts-

bild hat dabei jeweils eine andere Gestalt und Färbung, wie das dem Charakter der betreffenden Stufe entspricht.

Wenn der Geschichtsunterricht eine wirklich aus dem Wesen der Geschichte entspringende Aufgabe erfüllen soll, setzt er schon eine gewisse Höhe der seelischen Entwicklung voraus. Er darf nicht zu früh beginnen, weil das kleine Kind noch kein geschichtliches Verständnis besitzt. Sagenkunde hat nur eine sehr bedingte Bedeutung als Vorbereitung für den Geschichtsunterricht, denn bei ihr fehlt eben noch die historische Tendenz, es können dabei nur gewisse mehr stimmungsmäßige Züge hervorgehoben werden, die etwa für den Geist eines Volkes charakteristisch sind. Auf der Unterstufe des Geschichtsunterrichts scheint die erzieherische Aufgabe fast über die bildende hinausragen zu können: man will da meist vor allem historische Persönlichkeiten, die Vorbilder für die Jugend abgeben können, in den Mittelpunkt gestellt wissen. Doch das kann zu einem unhistorischen Persönlichkeitskult führen, der sich aus dem Wesen der Geschichte nicht begründen läßt, nur zu leicht wird dabei Schönfärberei getrieben, zieht man Anekdoten und Legenden heran — und auch einem so schöngefärbten Persönlichkeitsbild gegenüber muß die Frage aufgeworfen werden, inwiefern es wirklich einen erzieherischen Wert hat und von den Kindern als Muster angesehen wird. Gelten Männer wie Themistokles oder Karl der Große unseren Jungen wirklich als Muster, die erzieherische Bedeutung für die jugendliche Persönlichkeitsentwicklung hätten? Ich glaube, man hebt auch da die ethisch-erzieherische Tendenz zu äußerlich hervor, wenn man im Geschichtsunterricht nur eine Summe von Biographien gibt. Wohl muß auf der Unterstufe die Bedeutung großer Persönlichkeiten betont werden, aber dafür genügt nicht die Erzählung ihrer äußeren Lebensgeschichte, die Persönlichkeiten müssen nach ihrem objektiven Wert als Träger historischer Mächte und in ihrer Stellung zu anderen historischen Mächten gewürdigt werden, müssen in große Zusammenhänge eingeordnet erscheinen. Auch wenn auf dieser Stufe natürlich noch kein detailliertes Bild geschichtlicher Entwicklung geboten werden kann, elementare Zusammenhänge lassen sich auch da bereits aufweisen, und der Geschichtsunterricht braucht keine Zusammensetzung isolierter Figuren darzustellen, sondern kann auch hier schon Elemente des Ganzen der Geschichte hervortreten lassen.

Auf der Mittelstufe muß der unterrichtliche Charakter des Geschichtsunterrichts sich stark geltend machen. Bestimmter geschichtlicher Stoff muß da erarbeitet werden. Aber der Stoff soll nicht toter Kenntnisstoff, sondern lebendiger Bildungstoff sein. Allgemeine, sachliche Werte können sich an dem Stoff unmittelbar offenbaren, Werte, die eine pädagogische Verwendbarkeit besitzen. Politische, kulturgeschichtliche, wirtschaftliche Beziehungen lassen sich aus der Betrachtung des Stoffes ohne weiteres gewinnen, und eine geschichtliche Entwicklung in großen Zügen kann da gezeichnet werden.

Auf der Oberstufe wird die Erhebung über den Unterrichtsstoff vollzogen. Ein festes, materiales Gerüste kann da schon vorausgesetzt werden. Auf die inneren Verbindungen im Ganzen der geschichtlichen Entwicklung kommt es dann an. Die großen Probleme des Verhältnisses historischer Mächte

zueinander müssen mit aller Deutlichkeit erörtert werden, damit die Grundlagen für das geschichtliche Leben aller Zeiten und besonders auch für die Gegenwart hervortreten. Eine gewisse systematisch-kritische Haltung ist hier nötig, kein passives Aufnehmen des Stoffes genügt, sondern es müssen schon auf Grund einer eigenen Stellungnahme Bildungswerte aus der Betrachtung der Geschichte selbständig herausgearbeitet, beurteilt und verwertet werden können.

So verstanden hat der Geschichtsunterricht seine eigenen Aufgaben und Zwecke, deren pädagogische Bedeutung man nicht bezweifeln kann und die nicht von einem anderen Unterrichtsfach übernommen werden können.

#### 4. Probleme der Stoffauswahl.

**Literatur:** Vgl. Literatur zu Abschnitt 1 und 3. Hier besonders zu nennen: Otto Bauer, Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde, Bielefeld und Leipzig 1916; Th. Litt, Geschichte und Leben, 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1925; Fritz Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1925. Der neue Geschichtsunterricht, herausgegeben von A. Meister, Berlin 1920; Ernst Schneider, Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule und von historischer Bildung (Pädagogium, Bd. IX, Leipzig 1919); U. Peters, Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a. M. 1924; S. Kawerau, Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts, Berlin 1921; S. Kawerau, Alter und neuer Geschichtsunterricht, Leipzig 1924; E. Witte, Der Unterricht im Geiste der Völkerveröhnung (Praxis der entschiedenen Schulreform, Heft 3), Berlin 1921; Max Maurenbrecher, Völkischer Geschichtsunterricht (Manns Pädagogisches Magazin, Heft 1011), Langensalza 1925; E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, Leipzig und Berlin 1926.¶

Mit der Frage nach Zweck und Aufgaben des Geschichtsunterrichts hängen eng zusammen die Probleme der Stoffauswahl. Diese Probleme treten im Geschichtsunterricht infolge seines besonderen Wesens mehr hervor als in anderen Unterrichtsfächern. Denn gerade auf den stofflichen Inhalt kommt es im Geschichtsunterricht an, und doch kann weder der Stoff in seiner ganzen Ausdehnung dargeboten werden, noch auch können einzelne Gebiete oder Stufen des Stoffes einfach abgesondert werden, es muß doch das Ganze in seinen Grundlagen erfaßt werden, gerade das Wesentliche muß in der Auswahl hervortreten.

So leicht sind die Probleme der Stoffauswahl nicht zu lösen, daß man etwa nur bestimmte, wichtig erscheinende Abschnitte aus dem Ganzen der Geschichte herausgriffe oder daß man den Stoff unter einem einseitigen Gesichtspunkt betrachtete und dadurch zu einer Vereinfachung gelangte. Und doch ist man vielfach in solch äußerlicher Weise vorgegangen. Wie sehr die Stoffauswahl durch diese oder jene materiale Gesamttendenz bedingt sein kann, das haben die Reformbewegungen der letzten Jahrzehnte deutlich genug gezeigt. Der frühere Geschichtsunterricht bot ein trockenes Schema von Tatsachen und Jahreszahlen, nach äußeren Gesichtspunkten ihres empirischen Hervortretens und der Stärke ihrer Wirkung wurden die Einzelheiten ausgewählt; eine gewisse Belebung brachten biographische Bilder von Helden, Anekdoten oder auch einzelne Kulturbilder in dieses Schema; leicht konnte dabei auch z. B. dem Zweck einer gewissen Betonung national-politischer Momente und einer Verherr-

lichung von Fürstenhäusern gedient werden. Schwieriger mußte schon die Auswahl werden, wenn kulturgeschichtliche Gesichtspunkte in den Vordergrund gestellt wurden. Aber man konnte auch eine stärkere Konzentration dadurch zu erzielen suchen, daß man den politisch-vaterländischen Zweck deutlicher beherrschend sein ließ.

Seit den neunziger Jahren schon machten sich die Bestrebungen nach Hervorhebung der neueren nationalen Geschichte und Zurückdrängung der griechisch-römischen Geschichte immer mehr geltend. Ja, es wurde dann — im Gegensatz zu dem alten Brauch des Geschichtsunterrichts, der die neueste Zeit ganz unberücksichtigt ließ — die Betonung der neuesten Geschichte und der Gegenwart verlangt. Damit wurden Umwertungen und stoffliche Umgestaltungen im Geschichtsunterricht nötig. Der Weltkrieg zog historisch bedeutsames Leben der Gegenwart ganz in den Blickkreis hinein. Es war daher nicht verwunderlich, daß man den Geschichtsunterricht politischen Zwecken der Gegenwart dienstbar machte und ihm einen erzieherisch-vaterländischen Grundton zu geben suchte. Von diesem Gesichtspunkt mußte die neuere und neueste Geschichte eine ganz andere Wertung empfangen und auch ihrem stofflichen Umfang nach einen viel breiteren Raum im Unterricht einnehmen. Gerade von Regierungsseite wurden diese Forderungen jetzt unterstützt. So wurde in Preußen durch ministerielle Verfügungen von 1915 und 1916 eine Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in diesem Sinn in die Wege geleitet. Auf den Boden dieser Vorschläge hat sich z. B. Otto Bauer mit seinem Buch „Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde“ (Bielefeld und Leipzig, 1916) gestellt. Die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts besteht danach in der Pflege des Verständnisses für deutsches Wesen und Volkstum, und dieser Aufgabe soll „mit Bewußtsein und Nachdruck auf allen Klassenstufen“ genügt werden. Die Stoffauswahl muß dann ganz unter diesem Gesichtspunkt erfolgen, die neueste vaterländische Geschichte ist das dominierende Stoffgebiet. Dabei wird die Geschichte wesentlich als politische Staatengeschichte behandelt, der nationale Staat gilt als „das idealste Staatsgebilde“.

Auch wenn man nicht ausdrücklich politisch-nationale Erziehungsgedanken voranstellte, schienen doch die Forderungen der Betrachtung der Geschichte unter dem Gesichtswinkel von Gegenwartsfragen und der vorwiegenden Berücksichtigung der neueren und neuesten Geschichte einleuchtend. Eine Erweiterung des Stoffgebietes in dieser Hinsicht und eine starke Beschränkung der antiken Geschichte zugunsten der neueren schien eine Lösung des Problems der Stoffauswahl zu bieten und daher eine Förderung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Gegenwart zu bedeuten. Ja, man konnte die Betonung der Geschichte für die Gegenwart so weit treiben, daß man meinte, den Ausgangspunkt von der Gegenwart nehmen zu müssen und die Geschichte in retrospektiver Methode von da aus nach ihren einzelnen Epochen zu verfolgen. Da ist die Wertung und Stoffauswahl ganz vom Gegenwartsstandpunkt bedingt. Aber man hat bei dieser Voranstellung von Gegenwartstendenzen — mögen sie nationaler, politischer, sozialer oder kulturgeschichtlicher Art sein — die Probleme

der Stoffauswahl und der Erfüllung der pädagogischen Zwecke in einem zu äußerlichen Sinn genommen und sie zu leicht und zu einfach aufgefaßt. Es wird wohl eine Verschiebung in materialer Hinsicht dadurch erzielt, daß auf der einen Seite eine Stoffvermehrung, auf der anderen eine Stoffverminderung erfolgt. Aber werden die Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die man dem Geschichtsunterricht in der Gegenwart stellen kann, werden die Kulturaufgaben, zu denen der Geschichtsunterricht anleiten soll, werden die psychischen Funktionen, die dazu erforderlich sind, einfach dadurch gefördert, daß man aus dem unübersehbaren Material der Gegenwartskultur einiges herausgreift und es historisch ein Stück zurückverfolgt? Bleibt da nicht die Gefahr, daß wir komplizierte Gegenwertserscheinungen eben doch nicht bis zu ihren historischen Wurzeln ergründen und verstehen, daß wir uns äußerlich an das zeitlich Letzte halten und es gerade nicht aus seiner historischen Entwicklung heraus werten, daß wir vor allem bei diesem Ausgehen von den komplizierten Gegenwertserscheinungen nicht zu einem pädagogisch-historischen Gesamtbild und zu den Grundlagen des Historischen gelangen und dadurch für die Erfüllung von kulturellen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben doch nicht die Orientierung finden, die wir erhofften?

Th. Litt hat darauf hingewiesen, daß das Verstehen der Gegenwart aus der Vergangenheit ein ganz eigenartiger, komplizierter Vorgang ist („Geschichte und Leben“, 2. Aufl., Leipzig 1925, „Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule“, Heft 4 der Geschichtlichen Abende im Zentralinstitut, Berlin 1918). Und Litt bringt zum Bewußtsein, wie da gar nicht die Anhäufung konkreten Materials helfen kann, sondern wie die Besinnung auf allgemeine Strukturprinzipien notwendig ist. Nicht die extensive Fülle des Materials verbürgt historisches Verstehen der Gegenwart, sondern eine „Intensität der denkenden Bearbeitung“, die zu den Ideen vordringt, wird erfordert. Das Problem der Stoffauswahl wird hier also nicht durch eine äußerlich andere Verteilung der Stoffgebiete gelöst, sondern durch eine philosophische Vertiefung, die zu den allgemeinen Grundlagen des historischen Lebens führt und eben darum der Summe zusammenhangsloser Einzelheiten nicht bedarf, die aber, weil sie die Grundlagen aufdeckt, gerade auch Richtlinien für die Gegenwart und die Zukunft erkennen läßt. Das herkömmliche Geschichtsbild muß nach Litt von dem Wust der Einzelheiten entlastet werden. Dann kann der „gemeinsame einheitliche Untergrund“ hervortreten, dann können auch die historisch wirklich bedeutsamen schöpferischen Individuen ihrem Wert nach gewürdigt werden. Gerade das wechselseitige Verhältnis von Überindividuellem und Individuellem ist für das historische Verstehen wesentlich. Wenn die Gegenwart nun gekennzeichnet ist durch die „Spannungsweite ihrer beherrschenden Einheitsbildungen“, so muß man, um diese komplizierte Struktur zu verstehen, tief in die Vergangenheit zurückgreifen und da die einfacheren, allgemeinen Strukturprinzipien suchen. Litt betont daher: so berechtigt die Empfindung sei, daß ein historischer Erkenntnisdrang seine Hauptprobleme in Erlebnis-inhalten der Gegenwart sehen müsse, so irrig sei die Folgerung, daß dieses Erkenntnisstreben um so sicherer befriedigt würde, je näher es zeitlich der

Gegenwart bliebe. Wer so verfabre, der schneide „die Wurzeln des historischen Gesamtbildes ab“<sup>1)</sup>. So gibt Litt in seinem Buch „Geschichte und Leben“ Beispiele, wie auch eine Auseinandersetzung mit der Antike zur Erkenntnis von Strukturprinzipien führen kann, wie da eine für die Gegenwart bedeutsame Synthese, ein neues geistiges Gesamtgebilde entsteht.

Diesen Forderungen Litts nach philosophischer Vertiefung, nach einer Verbindung der Geschichtsbetrachtung mit einer allgemeinen Strukturlehre ist der moderne Geschichtsunterricht noch nicht genügend nachgekommen. Wohl sucht man dem Geschichtsunterricht wissenschaftlichere Grundlagen zu geben als früher, aber man verkennt vielfach, daß es damit noch gar nicht getan ist, daß es vielmehr auf die philosophisch-pädagogischen Prinzipien ankommt, daß auch die wissenschaftliche Bearbeitung der Einzelheiten, selbst wenn sie mit historischer Quellenforschung verbunden ist, noch keine wesenhafte Einsicht in die allgemeine Struktur des historischen Lebens und der Kultur zu sein braucht.

Für die Stoffauswahl läßt man meist von ausschlaggebender Bedeutung sein die Gesichtspunkte, wie weit Rücksicht auf die Gegenwart und die ihr zunächstliegenden Epochen genommen werden soll, wie weit die vaterländische Geschichte bevorzugt werden soll, und weiter, ob die politische oder die kulturgeschichtliche Seite mehr hervorgehoben werden soll. Der jeweilige Gesichtspunkt bedingt natürlich eine jeweils andere Stoffauswahl. Da spielen also einmal Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung oder Fragen der Bildung für Gegenwartsaufgaben hinein, dann aber auch Fragen der wissenschaftlichen Geschichtsdarstellung (ob Geschichte politische Geschichte oder Kulturgeschichte sei). Aber damit sind die philosophisch-pädagogischen Probleme der Stoffauswahl des Geschichtsunterrichts noch nicht gelöst. Es ist dem Geschichtsunterricht beim Vorherrschen solcher Gesichtspunkte nur eine bestimmte Tendenz hinsichtlich der Stoffauswahl gegeben, aber es ist keine Gewähr dafür vorhanden, daß das Bild, das der Geschichtsunterricht gibt, das Ganze des historischen Lebens in seinen allgemeinen strukturellen Grundlagen repräsentiert und die großen, dem Historischen immanenten Bildungswerte hervortreten läßt. Vielfach hat man verschiedene Gesichtspunkte zu verbinden gesucht, z. B. denjenigen der Voranstellung der vaterländischen Geschichte und denjenigen der Betonung des Kulturgeschichtlichen, um dadurch dem Geschichtsunterricht ein modernes Gepräge zu geben, aber auch damit sind natürlich die tieferen Probleme nicht erfaßt, ja, es besteht gerade bei solcher Vielseitigkeit die Gefahr der Erstickung im Stofflichen und einer Verdeckung der Prinzipien durch die Menge der Einzelheiten.

Fritz Friedrich in seinem Buch „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen“ (3. Aufl., Leipzig und Berlin 1925) hat eklektische Tendenzen und dringt nicht zu den letzten Grundfragen vor, so sorgfältig er auch nach dieser und jener Seite hin abwägt. Für die Kulturgeschichte fordert er breitesten Spielraum. Erst von der Kultur her gelange

<sup>1)</sup> Th. Litt, Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule (Geschichtliche Abende im Zentralinstitut, Heft 4), S. 28.



man zu einer wirklichen Bewältigung des Staates. Da der Staat aber sich mit Kulturinhalt erfüllen kann, hat auch die politische Geschichte ihr Recht, aber sie darf sich nicht auf die Betrachtung der äußeren Politik beschränken, sondern muß eben die Kulturwerte des Staates hervorheben. Die nationale Geschichte soll bevorzugt werden, den Abschluß soll eine Art Gegenwartskunde bilden.

S. P. Widmann in seiner Abhandlung „Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts an den höheren Knabenschulen“ (in dem von A. Meister herausgegebenen Sammelwerk „Der neue Geschichtsunterricht“, Berlin 1920) will in den Mittelpunkt des Unterrichts die Geschichte des deutschen Vaterlandes und Volkes gestellt wissen. Der Geschichtsunterricht habe auch in den höheren Schulen von der engeren Heimat auszugehen (in den unteren Klassen wird daher Heimatkunde geboten), wie sie vom Wohnort zum Volksstamm und von da zum Gesamtvolk führen. Auf der Oberstufe der höheren Schule soll eine Gruppierung des Geschichtsstoffes nach sachlichen Gesichtspunkten erfolgen, wie sie politische, wirtschaftliche, soziale und geistige Verhältnisse der Gegenwart gebieten. Zuletzt soll dem Schüler eine gründliche Belehrung über die Verhältnisse des Vaterlandes zu auswärtigen Staaten, über politische und wirtschaftliche Gegenwartsaufgaben zuteil werden.

Lehrbücher und Abhandlungen über den Geschichtsunterricht an Volksschulen lassen die jeweiligen für die Stoffauswahl bestimmenden Tendenzen oft deutlicher hervortreten als diejenigen über den Geschichtsunterricht an höheren Schulen. So ist für M. Reiniger („Der Geschichtsunterricht“ in dem von O. Karstädt herausgegebenen Sammelwerk „Methodische Strömungen der Gegenwart“, 13. Aufl., Langensalza 1925) Geschichte nur Kulturgeschichte. Eine weitgehende Berücksichtigung der Wirtschafts- und Sozialgeschichte wird verlangt. Dabei wird nicht die Kenntnis der Ereignisse als das Wichtige angesehen, sondern das Bekanntwerden mit dem Leben der Kultur. Eine Einführung in das Kulturleben der Gegenwart soll erfolgen, lebenspraktische Wirkungen sollen erzielt werden. Ernst Schneider in seinem gut orientierten Buch „Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule und von historischer Bildung“ (Pädagogium, Bd. IX, Leipzig 1919) betont, daß das Verständnis einzelner Tatsachen und Epochen nur Mittel zum Zweck sei, daß eine Konzentration auf das Bedeutende, Wertvolle, Typische erfolgen und man zur Erkenntnis der Gegenwart gelangen müsse. Die Geschichte habe ihr Eigenleben, ihren besonderen Aufbau. Was von der Geschichte jeweils aufgefaßt werde, müsse den Erlebnisformen der jeweiligen Altersstufe des Kindes angepaßt sein, müsse an sein persönliches Leben anknüpfen. In der Mutterschule wird schon das im kleinen erlebt, was das Leben nachher im großen bringt. Die Familie schaffe den Unterbau für ein Zurechtfinden in der Welt der menschlichen Arbeit, darauf sei dann als Überbau eine Geschichte möglich, die zum Miterleben und Durchdenken der Menschheitsentwicklung führe. Die Stoffgebiete der einzelnen Schuljahre zeigen den schrittweisen Aufstieg: das Stoffgebiet des ersten Schuljahrs ist die erste Volks- und Kinderliteratur (Fibel, Märchen, lebensvolle Geschichte), das zweite Schuljahr führt vom Spiel zur Arbeit, läßt die Anfänge der menschlichen Kultur kennen lernen, das Stoffgebiet des dritten Schuljahrs ist die alemannische Markgenossenschaft, das des vierten die fränkische Staatsorganisation, das des fünften der Lehenstaat, das des sechsten die Bildung der schweizerischen Eidgenossenschaft, Kultur der Städte, Boden- und Geldprobleme, das des siebenten Reformation und Absolutismus, das des achten die Revolution und die Neugestaltung, das des neunten Schuljahrs Weltwirtschaft, Weltherrschaft, Weltkatastrophe, Erneuerung.

! Daß man nach dem Weltkrieg und nach der Revolution auch von seiten der Regierungen aus den Geschichtsunterricht in den Dienst der neuen Staats-

ordnung gestellt wissen wollte, ist begreiflich. Man dachte da anfangs an radikale Umgestaltungen, ist aber im Laufe der Zeit wesentlich gemäßigter vorgegangen. Bekannt ist, wie in Berlin der „Volksbeauftragte“ Adolf Hoffmann schon am 15. November 1918 eine Verfügung erließ, die sich besonders mit dem Religionsunterricht und dem Geschichtsunterricht befaßte und in der es hieß: „Wo bisher der Geschichtsunterricht mit anderen Lehrfächern dazu mißbraucht wurde, Volksverhetzung zu betreiben, hat solches in Zukunft unbedingt zu unterbleiben und einer sachgemäßen kulturhistorischen Belehrung Platz zu machen. Alle tendenziösen und falschen Belehrungen über den Weltkrieg und dessen Ursachen sind zu vermeiden.“ Eine Stoffauswahl nach der „kulturhistorischen“ Seite wird da also gefordert, die politische Geschichte und besonders die Kriegsgeschichte soll in der unterrichtlichen Behandlung zurücktreten. In dieser Richtung ist denn auch die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den folgenden Jahren, wenn auch keineswegs in radikaler Weise, weitergegangen.

Wie man verschiedenartige moderne Tendenzen in einem Kompromißgebilde zu vereinigen sucht, das nur scheinbar den Bedürfnissen einer Stoffauswahl Rechnung trägt, in Wahrheit zu einer unorganischen Stoffanhäufung führen kann, das zeigen z. B. die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ von 1925. Dem Ziel des Geschichtsunterrichts entsprechend wird auf der Mittelstufe die deutsche Geschichte in den Mittelpunkt gestellt, auf der Oberstufe soll die deutsche Geschichte im Zusammenhang mit der Weltgeschichte behandelt werden, die Rolle der großen Weltstaaten soll gewürdigt und dadurch das Verständnis der Gegenwart gewonnen werden. Tendenzen der vaterländischen Geschichte wie solche der Weltgeschichte werden da also zu verbinden gesucht. Für die Stoffauswahl wird als Prinzip aufgestellt, daß nur das auszuwählen sei, was „geschichtlich wirksam geworden“ sei, daß „Entwicklungslinien aufzuzeigen, die Höhen- und Knotenpunkte klar herauszuarbeiten“ seien. Die etwas unbestimmten Wendungen (was „geschichtlich wirksam geworden“!) wollen wohl auch das Verständnis der Gegenwart zum Maßstab machen. Aber es scheint auch die Anschauung berücksichtigt zu sein, die etwa im Sinne Litts die Heraushebung der Strukturprinzipien des historischen Lebens verlangt. Denn es heißt: „An geeigneten Stellen ist den Schülern die spannungsreiche, ja tragische Wechselbeziehung zu lebendigem Bewußtsein zu bringen, in der sich die Grundverhältnisse alles menschlichen Zusammenlebens dauernd umformen.“ Doch es ist dabei nicht die prinzipielle Wichtigkeit dieser Einsicht in die allgemeinen Grundlagen für die Stoffauswahl erkannt, vielmehr stellt diese Einsicht nur einen gelegentlichen Nebenzweck dar, wie sich aus den Worten „an geeigneten Stellen“ ergibt: das bedeutet natürlich keine Stoffentlastung, sondern nur die Aufbürdung eines neuen Päckleins. Der Kompromißcharakter der Richtlinien tritt besonders daraus hervor, daß sowohl Tendenzen der politischen Geschichte wie der Kulturgeschichte, individualistischer wie kollektivistischer Auffassung zu einem gewissen Grad Rechnung getragen wird, wodurch natürlich eine etwas seltsame Stoff„auswahl“ zustande kommt. Es wird betont, es bestehe „kein ausschließender Gegensatz zwischen politischer Geschichte, Wirtschaftsgeschichte und Kulturgeschichte“. Der Staat

sei als das machtvollste Kulturgebilde hinzustellen, aber auch die „organische Einheit der politischen, geistigen und sozial-wirtschaftlichen Kräfte“ müsse betont werden. Auch das geschichtliche Werden und der Aufbau der Rechtsordnung sollen besonders gewürdigt werden im Sinne einer „Rechtserziehung“. Damit werden in stofflicher Hinsicht doch starke Anforderungen gestellt, ohne daß ein beherrschendes einheitliches Prinzip der Stoffauswahl die richtige Ordnung garantiert. Der bisherige Stoff soll eine Kürzung dadurch erfahren, daß von der Fürstengeschichte und der Kriegsgeschichte nur das unbedingt Nötige gegeben wird, aber es soll dabei doch auch das „Bedürfnis der Jugend nach Heldenverehrung“ durch die Darstellung heldenhaften Personen- und Volkslebens berücksichtigt werden, d. h. man will auch der individualistischen Geschichtsauffassung ein Plätzchen gönnen.

Die Vielgestaltigkeit der Tendenzen in diesen preußischen „Richtlinien“ tritt besonders natürlich bei der Darstellung der Lehraufgaben der einzelnen Klassen hervor, und ebenso erweisen sich da die Schwierigkeiten der Stoffverteilung. Ein besonderer Geschichtsunterricht beginnt, nachdem in Quinta Geschichtserzählungen als „Lebensbilder“ im Deutschunterricht gegeben wurden, in Quarta: hier soll die ganze antike Geschichte von der griechischen Frühzeit bis zum Untergang des Weströmischen Reiches behandelt werden. Der Lehrplan von U III fordert die Behandlung der deutschen Geschichte von der germanischen Frühzeit bis zum Westfälischen Frieden, derjenige von O III die Fortsetzung bis zum Wiener Kongreß (oder an gymnasialen Anstalten bis zur Reichsgründung). In den beiden folgenden Klassen macht sich eine unglückliche Zwangslage in der Stoffverteilung geltend, die durch die stärkere Betonung der neuesten Geschichte hervorgerufen wird; es wird dadurch nicht mehr möglich, den Stoff nach schematisch ungefähr gleichen, großen Epochen auf die einzelnen Klassen für je ein Jahr zu verteilen. U II soll die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart behandeln, an gymnasialen Anstalten aber im ersten Halbjahr die Zeit vom Ausbau des Reiches bis zur Gegenwart, im zweiten Halbjahr die Geschichte des Altertums bis zum zweiten Punischen Krieg (hier also mitten im Klassenjahr der Schnitt zwischen dem Abschluß der erstmaligen Geschichtsbehandlung auf der Mittelstufe und dem Beginn der vertieften Geschichtsbehandlung der Oberstufe). Der Lehrplan von O II schreibt vor: im ersten Halbjahr Geschichte des Altertums, im zweiten deutsche Geschichte von der Frühzeit bis zum Ausgang der Hohenstaufen; für die gymnasialen Anstalten: im ersten Halbjahr die alte Geschichte vom Untergang Karthagos bis zum Untergang Roms, im zweiten Halbjahr die deutsche Geschichte wie bei den anderen Schularten. In U I wird die Zeit vom Ausgang des Mittelalters bis zum Ende des Zeitalters der französischen Revolution behandelt, in O I die Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Eine klare Gliederung des Stoffes ist hier jedenfalls nicht erzielt; die Art der Abgrenzung der Epochen und die ungleiche Behandlung der einzelnen Epochen gibt doch einen unbefriedigenden Eindruck.

Die Vertreter der deutschkundlichen Bewegung können zu einer einheitlicheren Stoffverteilung dadurch gelangen, daß sie konsequenter die deutsche

Geschichte ganz in den Mittelpunkt stellen. So sieht Ulrich Peters („Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts“, Frankfurt a. M. 1924) die Aufgabe des geschichtlichen Vorbereitungsunterrichts auf der Unterstufe in der Heimatkunde. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf der Mittelstufe besteht darin, daß die Schüler in die wichtigsten deutschen Kulturzeitalter eingeführt werden und ihre Unterschiede vergleichend herausarbeiten lernen, eine statische Kulturbetrachtung soll auf dieser Stufe geboten werden. Zu diesem Zweck müssen alle deutschkundlichen Zweigfächer bei der Behandlung des Unterrichtsguts in organischer Verbindung miteinander stehen. Nicht Längsschnitte, sondern Querschnitte sollen gegeben werden. Irgendwelche Vollständigkeit in der Mitteilung der historischen Tatsachen und Gleichmäßigkeit in der Art der Behandlung werden nicht angestrebt. Auf der Oberstufe sollen dann die geschichtlichen Strömungen herausgearbeitet werden, da kommt auch die Längsschnittsbeobachtung zu ihrem Recht, eine dynamische Kulturbetrachtung soll da geübt werden. Dabei ist auf der Mittelstufe wie auf der Oberstufe das Ziel, die Lebensentwicklung des deutschen Volksorganismus in den drei Ausdrucksformen des staatlichen, des wirtschaftlich-sozialen und des geistigen Lebens zu betrachten.

Radikaler noch gehen hinsichtlich der Stoffauswahl die „Entschiedenen Schulreformer“ vor. Sie beschränken sich im wesentlichen ganz auf die neuere Geschichte und heben die soziologischen Momente hervor. So hat Siegfried Kawerau einen soziologischen Ausbau des Geschichtsunterrichts gefordert und stellt den neuen soziologischen Geschichtsunterricht der alten Form des Unterrichts gegenüber („Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“, Berlin 1921; „Alter und neuer Geschichtsunterricht“, Leipzig 1924). Einen eigentlichen Geschichtsunterricht will Kawerau erst für die Schüler des 14. Lebensjahres zum Fach machen. Für das 8. bis 11. Lebensjahr werden nur gewisse Elemente geschichtlicher Erkenntnis geboten. Im 12. Lebensjahr beginnt ein unterhaltender Geschichtsunterricht, der anknüpft an Geräte und Arbeitsformen, an Funde in der Gegend und Hausformen und der Ausschnitte aus dem geschichtlichen Leben alter und neuer Zeit gibt, ohne dabei auf zusammenfassende Lehrbücher sich zu gründen. Erst vom 14. Lebensjahr ab beginnt der richtige Geschichtsunterricht, dessen Stoffgebiet aber auf die Zeit von der Reformation ab beschränkt wird. Die zusammenhängende, weltgeschichtlich geschaute Aufgabe soll eben in der Charakteristik dieser Epoche bestehen. Dabei sollen den Stoff hauptsächlich auch Dichtungen darbieten, die uns das Gesellschafts- und Gemeinschaftsleben einer vergangenen Zeit lebendig machen. In der soziologischen Schulung wird dabei die praktische Aufgabe des Geschichtsunterrichts gesehen. Ein anderer entschiedener Schulreformer, Erich Witte („Der Unterricht im Geiste der Völkerversöhnung“, Praxis der entschiedenen Schulreform, Heft 3, Berlin 1921) läßt den Geschichtsunterricht vor allem von pazifistischen Ideen beherrscht sein, fordert demnach, weniger Kriegsgeschichte als Kulturgeschichte zu treiben, die Schrecken des Krieges zur Erregung des Abscheus zu schildern und eine Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung und des Völkerrechtes durchzuführen.

Von entgegengesetzten politischen Anschauungen aus will Max Maurenbrecher den Geschichtsunterricht im Sinne eines „völkischen Geschichtsunterrichts“ radikal umgestaltet wissen („Völkischer Geschichtsunterricht“, Manns Pädagogisches Magazin, Heft 1011, Langensalza 1925). Da wird auch mit der herkömmlichen Stoffeinteilung völlig gebrochen. An den höheren Schulen soll in VI bereits der Geschichtsunterricht mit der neuesten Zeit (Weltkrieg und Gegenwart) beginnen, und in den folgenden Klassen soll dann immer wieder ein Überblick der deutschen Geschichte bis zur Gegenwart geboten werden, derart, daß dabei immer weiter in die Vergangenheit zurückgegangen wird (so wird in V 1815, in IV 1648, in U III die germanische Frühzeit zum Ausgangspunkt genommen, immer aber die Betrachtung wieder bis zur Gegenwart fortgeführt). In O III soll die Geschichte der europäischen Nachbarvölker und Nordamerikas (von 1776 an) sowie Ostasiens (von 1840 an) behandelt werden. Für die Oberstufe verlangt Maurenbrecher: römische Geschichte in U II, griechische Geschichte in O II, jüdische Geschichte in U I und Geschichte der Menschheit in O I. Die Stoffauswahl erfolgt ganz nach politischen und völkischen Gesichtspunkten. Daß — ganz abgesehen von der bedenklichen Politisierung des Geschichtsunterrichts — eine solche Stoffauswahl in pädagogischer Hinsicht unhaltbar wäre, braucht kaum betont zu werden.

Man sieht wohl an diesen Beispielen, wie bei den Problemen der Stoffauswahl im Geschichtsunterricht verschiedenartige Tendenzen als maßgebend angesehen worden sind und wie sich dabei leicht Einseitigkeiten ergeben, indem dieser oder jener bestimmte Zweck als schlechthin dominierend gilt und oft in ziemlich äußerlicher Weise der ganze Stoff darauf zugeschnitten wird. In Wahrheit verlangen gerade die Fragen der Stoffauswahl eine sorgfältige Analyse ihrer verschiedenen Momente und eine Würdigung auf Grund einer vorurteilsfreien Besinnung über das Wesen des Geschichtsunterrichts. Eine äußerliche und einseitige Behandlung kann hier großen Schaden stiften.

In feinsinniger Weise hat jetzt Erich Weniger in seinem Buche „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ (Leipzig, Berlin 1926) Probleme der Stoffauswahl nach verschiedenen Seiten hin erörtert, indem er tieferliegende Fragen als solche nach der äußeren Lehrplangestaltung hervorhebt. Er geht von einer geisteswissenschaftlichen Auffassung der Geschichte und des Geschichtsunterrichts aus, aber damit sollen die Faktoren des Staates, der Wirtschaft und der Gesellschaft keineswegs ausgeschaltet werden, ja erst durch die geisteswissenschaftliche Betrachtung wird nach Wenigers Ansicht die rechte Bedeutung dieser Faktoren erkannt. Staat, Wirtschaft und Gesellschaft haben ihre wichtige Stellung im Geschichtsunterricht und müssen auch für die Stoffauswahl mitbestimmend sein, besonders das Gebiet des Staatlichen muß immer eine bevorzugte Rolle spielen, während andere Gebiete des geschichtlichen Lebens bei der Stoffauswahl eher zurückgestellt werden können. Weniger weist darauf hin, daß bei der richtigen geisteswissenschaftlichen Grundeinstellung die Hervorhebung einer bestimmten Seite der Geschichte gar nicht zu einer Vereinseitigung zu führen braucht, sondern daß jede Seite ja notwendig den Bezug auf andere Seiten, auf das Ganze der Geschichte enthält. So können sich verschiedene

Auffassungstypen geltend machen, und im Unterricht kann der Lehrende seiner Begabung und seiner Blickrichtung nach diese oder jene Seite der Geschichte betonen: das echte historische Bewußtsein wird von der einen Seite aus notwendig auf Zusammenhänge mit den anderen Seiten weisen und so eine Einseitigkeit vermeiden. Auch weltanschauliche und kulturphilosophische Gesichtspunkte können für die Auswahl des Wichtigen mit in Betracht kommen, und dabei ist der Einfluß persönlicher Stellungnahme nicht auszuschalten.

Dennoch hat nach Weniger die Auswahl eine der Analyse zugängliche objektive Seite. Die geistig-geschichtliche Welt selbst „in ihrer Struktur und in der funktionalen Bezogenheit ihrer Bestandteile“ bietet Prinzipien einer sachlichen Auswahl, die „vor aller persönlichen Differenzierung“ gelten müssen, da ihnen geisteswissenschaftliche Kategorien zugrunde liegen<sup>1)</sup>. Ähnlich wie Litt betont Weniger, daß es zum Verstehen des Geistes einer Epoche oder eines Kulturkreises nicht nötig sei, seine Äußerungen überallhin und in alle Einzelheiten zu verfolgen. Gesichtspunkte für die sachliche Auswahl sind derjenige der Bedeutsamkeit und derjenige der Deutlichkeit. Es fragt sich einmal, in welcher Seite oder auf welchem Lebensgebiet der Geist einer Epoche oder eines Entwicklungsprozesses seinen bedeutsamsten, charakteristischsten Ausdruck findet, ob z. B. in der Dichtung oder im Staat oder in gesellschaftlichen Formen. Und zweitens fragt sich, wo sich der Geist einer Epoche in deutlichster und sinnfälligster Weise kundgibt. Beide Fragen müssen jeder Epoche gegenüber von neuem gestellt werden. Der Geist tritt bald auf diesem, bald auf jenem Gebiet am stärksten hervor, man kann nicht, wie man das öfters tut, einfach in einem bestimmten Lebensgebiet den bedeutsamsten und deutlichsten Ausdruck für jede Epoche erblicken: einmal wird z. B. das religiöse Moment, ein andermal das künstlerische, wieder ein andermal das soziale eine dominierende Rolle spielen.

Außer diesen aus der Struktur der geistig-geschichtlichen Welt selbst sich ergebenden Auswahlprinzipien müssen nach Weniger für den Geschichtsunterricht noch besondere schulische Gesichtspunkte maßgebend sein: nämlich erstens die Rücksicht auf Neigung und Fähigkeit des Lehrers und zweitens die Rücksicht auf die Lebenserfahrungen der Schüler auf diesem oder jenem Lebensgebiet. Da jedes Gebiet ja den Geist einer Zeit irgendwie widerspiegelt und Beziehungen zu den anderen Gebieten immer enthält, kann der Lehrer das Gebiet bevorzugen, wo er sich nach Neigung und Fähigkeit zu Hause fühlt. „Die anderen Gebiete sind dann vielleicht nur erleuchtend oder vergleichend heranzuziehen, von ihnen ist nur zu referieren oder auf die Darstellungen hinzuweisen, die sie für den zu ihnen Neigenden zugänglich machen. Nur so kann die Wahrhaftigkeit erreicht werden, die dem Geschichtsunterricht allein seine erzieherische Bedeutung sichert, und der Lehrer vor der größten Gefahr des Historikers bewahrt werden, über Dinge reden zu müssen, die er nicht versteht, nur weil sie einmal geschehen sind.“ Für die Auswahl im Hinblick auf die Lebenserfahrungen des Schülers aber stellt Weniger das Prinzip auf: „Was nicht im Leben der Schüler und der Schule wenigstens potentiell enthalten ist, darf nicht aus der Geschichte

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 205.

künstlich gewonnen werden.“<sup>1)</sup> Nur wo z. B. wirklich ästhetische Bedürfnisse vorhanden sind, soll man auf die Geschichte der Kunst eingehen, oder nur wo philosophische Bedürfnisse bestehen, auf die Geschichte der Philosophie. Mit Recht weist Weniger darauf hin, daß auch das mit Rücksicht auf den Schüler bevorzugte Gebiet je nach Altersstufen, Neigungen usw. wechseln kann, so daß die Auswahl „vom Kinde aus“ zu einer immer neuen Aufgabe wird. Auch meint er, vielleicht könnten hinsichtlich ihres besonderen Bildungsgehaltes Gebiete berücksichtigt werden, die meist vernachlässigt wurden: so Geschichte der Sprache, Entwicklung der Gemeinschaftsformen oder der Formen von Recht und Sitte und Geschichte der Bildungsideale

Auch auf Irrtümer und Gefahren in bezug auf die Auswahlprinzipien weist Weniger hin. Er warnt vor dem Fehler falscher Analogiebezeichnungen: wenn in einem Gebiet alle anderen irgendwie mitenthalten seien, so dürften doch keineswegs die Kategorien des eines Gebietes automatisch auf andere Gebiete übertragen werden. Gefahren der Auswahl liegen „in der Überschätzung des Stoffes gerade von neuen Wertentdeckungen her, in der Verselbständigung der einzelnen Gebiete, die ihre Gesetzlichkeit dem Unterricht aufzuzwingen drohen,“ weiterhin „in der Unsicherheit der Forschung und des Wissens auf einzelnen Kulturgebieten, die vielleicht gerade die bedeutsamsten sind“. Falsche Hypothesen, Kurzschlüsse, voreilige Synthesen sind dann die Folge. „Aber die Aufgabe der beherrzten Auswahl ist durch solche Übertreibungen ebensowenig unmöglich gemacht wie die Pflicht zur Synthese, der die Zukunft gehört“<sup>2)</sup>.

Die Auswahl wird außer durch die Geisteswissenschaften und die schulischen Faktoren auch noch durch technische Momente bedingt: Fächerung, Stundenverteilung und Lehrplan setzen gewisse Grenzen. Im Hinblick darauf muß gefragt werden: kann der Geschichtsunterricht „in seiner bisherigen Stellung im Lehrplan die ihm nun zufallende Aufgabe, die deutsche Geistes- und Kulturgeschichte im Zusammenhang der abendländischen Entwicklung unter Einordnung der politisch-sozialen Geschichte von den Aufgaben der Gegenwart und der Erlebnismächtigkeit des Lehrers aus darzustellen, erfüllen“ oder muß er dazu erweitert werden und auf welche Weise? Darüber ist sich Weniger klar, daß die Durchführung der neuen Aufgaben auch bei schärfster Konzentration und strengster Auswahl im Rahmen des bisherigen Geschichtsunterrichts nach Stundenzahl und Verteilung auf die einzelnen Klassen nicht möglich ist. Man kann nun versuchen, die Unterbringung des Neuen durch geschickte Verteilung auf die Einzelfächer zu erreichen. Ein Weg in diesem Sinne ist es, wenn, wie das die preußischen „Richtlinien“ vorschreiben, im Geschichtsunterricht wesentlich die politische, wirtschaftliche und soziale Geschichte behandelt werden soll, die übrige Geistes- und Kulturgeschichte dagegen in den einzelnen Fächern, die dann auf das Historische konzentriert werden. Dagegen aber läßt sich, wie Weniger hervorhebt, geltend machen, daß der systematische Gehalt der anderen Fächer dadurch nicht zu seinem Recht kommt, daß diese Fächer geradezu als Nebenfächer des Geschichtsunterrichts

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 209.

<sup>2)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 211.

erscheinen und daß die geschichtlichen Momente in den einzelnen systematischen Fächern eine andere Bedeutung haben als im zusammenhängenden Geschichtsunterricht, was eine völlige Umformung nötig machen würde. Ein zweiter Weg wäre der, daß man die einzelnen Fächer ihre eigenen Gesetze befolgen ließe und dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zuschiebe, „synthetisch das Historische aus allen Fächern zusammenzustellen“. Aber auch damit ließe sich der Zwiespalt zwischen den besonderen Anforderungen des Geschichtsunterrichts und denen der übrigen Fächer nicht überbrücken. Weniger glaubt daher zu dem Schluß kommen zu müssen, daß bei Aufrechterhaltung der bisherigen Fachgliederung in der Schule die Schwierigkeiten nicht behoben werden könnten. Ein Weg aus den Schwierigkeiten heraus scheint ihm nur durch eine Neuordnung der Schulfächer geschaffen werden zu können. Die geisteswissenschaftlichen Gebiete wären zu teilen in eine systematische Gruppe, deren Aufgabe in einer umfassenden Gegenwartskunde oder Kulturkunde bestünde, und in eine historische Gruppe, die Geistes- und Kulturgeschichte im weitesten Sinn in sich begriffe. Wenn man eine so radikale Neuerung nicht durchführen will, empfiehlt Weniger, die systematischen Fächer von allen historischen Momenten zu entlasten und alles Historische dann in dem neuen Geschichtsunterricht zu behandeln, der entsprechend mehr Stunden haben müßte.

Wenigers Ausführungen über die Stoffauswahl sind hauptsächlich darum bemerkenswert, weil hier das Problem der Stoffauswahl keineswegs nur nach einer äußerlich quantitativen Seite behandelt wird, sondern Strukturprobleme des objektiven Geisteslebens und psychologische Probleme dabei hervorgehoben werden. Geschichte ist für Weniger ja vor allem Geistesgeschichte. Nach der technischen Seite der Auswahl ergeben sich auch hier Schwierigkeiten — denn auch die Geistesgeschichte bringt wohl Stoffverschiebungen, aber doch kaum sehr große Stoffentlastung im ganzen —, und man kann sich fragen, ob Wenigers Lösung der Schwierigkeiten vollauf befriedigt. Gegen eine Neuordnung der Fächer derart, daß eine systematische Gegenwartskunde der Geistesgeschichte gegenübergestellt würde, lassen sich wohl auch Bedenken geltend machen. In den systematischen Fächern, zu denen nach Weniger Geographie, Staatsbürgerkunde, Volkskunde, Religionskunde u. a. gehören sollen, ließe sich doch die Heranziehung von Historischem für das systematische Verständnis gar nicht entbehren — oder man müßte vom Gesichtspunkte der bloßen Betrachtungsweise aus zu einer kaum durchführbaren Zerreißung der stofflichen Zusammenhänge gelangen. Auch daß die systematischen Fächer bei stärkerer Betonung des systematischen Gesichtspunktes viele Stunden an den Geschichtsunterricht abgeben könnten, ist kaum anzunehmen. Weniger meint, es müsse wohl jedes Fach etwas abgeben, besonders der Religionsunterricht, aber auch der fremdsprachliche Unterricht und der Deutschunterricht. Ob durch die Herausnahme des Historischen aus den systematischen Fächern und seine Einbeziehung in den Geschichtsunterricht wirklich die systematischen Fächer entlastet und der Geschichtsunterricht wesentlich gefördert würde, läßt sich doch bezweifeln. Der Geschichtsunterricht würde dann doch mit den Schwierigkeiten in der Behandlung des sachlichen Materials (z. B. bei fremdsprachlichem Stoff)



zu kämpfen haben und dadurch doch den historischen Gesichtspunkt gar nicht allein maßgebend sein lassen. Auch Weniger läßt also noch Fragen offen, wenn er auch die tiefere Bedeutung der Probleme der Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht richtig hervorhebt.

In der Tat hat man vielfach die Fragen der Stoffauswahl in allzu äußerlicher Weise behandelt. Diese Probleme werden nicht dadurch zu lösen sein, daß man diese oder jene Seite des geschichtlichen Stoffes in den Vordergrund rückt und daß man die einzelnen Epochen quantitativ verschieden behandelt. Eine philosophische Besinnung auf das Wesen des geschichtlichen Lebens und seine Grundlagen darf auch hier nicht vergessen werden, nur dadurch erfaßt man die Probleme in ihrer ganzen Tiefe und kann Wege zur Lösung finden. Die Stoffauswahl ist natürlich schon in prinzipieller Hinsicht bedingt durch den Zweck, der dem Geschichtsunterricht gesetzt wird. Wird der Zweck, wie es vielfach geschieht, einseitig bestimmt, so leidet die Stoffauswahl auch an dieser Einseitigkeit, spezielle politische oder soziologische oder sonstwelche Tendenzen stören dann die Objektivität der Auswahl des Historischen. Bestimmt man aber den Zweck als pädagogisch-historischen Zweck, indem man die Heraushebung der Bildungswerte des Ganzen der Geschichte als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts erkennt, dann sind für die Stoffauswahl allgemeine pädagogisch-historische Kategorien maßgebend, die sich aus dem Wesen des Geschichtlichen und seiner notwendigen pädagogischen Formung ergeben. Der Geschichtsunterricht muß ein einheitliches pädagogisch-historisches Bild liefern, in dem die Totalität geschichtlichen Lebens in ihren großen Zügen zum Ausdruck kommt, die allgemeinen Prinzipien müssen hervortreten, von denen aus alles einzelne erst verständlich ist. Es ist selbstverständlich nicht leicht, eine solche Totalitätsstruktur herauszuarbeiten, in der das historisch Bedeutsame seinem *jedesmaligen* Wert nach gewürdigt wird, geschichtswissenschaftliche, geschichtsphilosophische und geschichtspädagogische Einsichten müssen zu diesem Zwecke zusammenwirken. Gewiß erscheint es bequemer, etwa von bestimmten politischen oder soziologischen Gesichtspunkten aus nur das politisch oder soziologisch Wichtige auszuwählen, als unter dem Gesichtspunkt des Ganzen die verschiedensten Seiten zu berücksichtigen und je nach der allgemeinen historischen Bedeutung bald politische, bald kulturgeschichtliche, bald ästhetische, bald religiöse Momente mehr zu betonen. Ja, man könnte meinen, es führe diese Vielseitigkeit zu einer unerträglichen Stoffanhäufung und zu einer Buntscheckigkeit, die den einheitlichen Charakter des Geschichtsunterrichts zerstöre. Doch dies braucht keineswegs der Fall zu sein. Der Geschichtsunterricht soll kein Aggregat aus allerhand Stücken von politischer, kulturgeschichtlicher, ästhetischer, religiöser oder sonst welcher Bedeutung sein. Er muß ein einheitliches Gebilde darstellen, in dem das Wesen des Historischen Gestalt gewinnt, und am Politischen, Ästhetischen, Religiösen usw. muß eben das *gemeinsame historische* Moment deutlich werden, so daß da nicht unverbundene Seiten nebeneinandergesetzt werden, sondern in allem dieselbe zusammenhaltende historische Grundgesetzlichkeit sich offenbart. Kunst, Religion usw. einer Zeit sind nicht etwa vorwiegend ihrer systematischen Bedeutung nach zu betrachten, sondern als

geschichtlicher Ausdruck des Geistes der betreffenden Zeit zu würdigen. Gerade bei einer solchen Betrachtungsweise kann das Historische seinem vollen Sinn nach zur Geltung gelangen, und gerade vom Gesichtspunkt des Ganzen her wird sich Wesentliches und Unwesentliches in möglichst objektiver Weise scheiden lassen. Nur wenn der Geschichtsunterricht nicht in der Anhäufung von neuen, aus diesem oder jenem Gesichtspunkt heraus interessanten Einzelheiten sein Ziel erblickt, sondern die allgemeinen und typischen Züge der historischen Entwicklung überhaupt heraushebt, können die Probleme der Stoffauswahl gelöst werden. Eine philosophisch-pädagogische Vertiefung, die sich auf die Wesensstruktur des Ganzen der Geschichte und die Grundlagen der Kultur überhaupt richtet, bewirkt Vereinfachung und Verallgemeinerung, nicht aber eine mehrseitige oder einseitige Stoffeiverweiterung.

Neben die objektiven pädagogisch-historischen Strukturprinzipien, die für die Stoffauswahl maßgebend sind, treten psychologisch-pädagogische Momente der Stoffauswahl. Dabei ist einerseits die Persönlichkeit des Lehrers, andererseits die psychische Eigenart und Fassungskraft der Schüler in Betracht zu ziehen. Ich halte es nicht für richtig, wenn man die Stoffauswahl der Willkür des jeweiligen Lehrers anheimstellen will derart, daß er je nach seinen Neigungen etwa die religiöse oder die künstlerische Seite ganz in den Vordergrund schieben dürfte — denn darunter würde die Objektivität der historischen Darstellung doch wohl oft leiden, und es entstünde ein schiefes Bild der ganzen Entwicklung der Geschichte. Vielmehr muß der Lehrer, wenn er wahrhaft Geschichtslehrer ist, die objektiven historischen Werte in den verschiedenen Erscheinungsformen zu pädagogischem Leben zu erwecken vermögen, da es ja auf das historisch Wesentliche ankommt. Er muß seiner Neigung nach vor allem Geschichtspädagoge, nicht Künstler oder Naturwissenschaftler oder religiöser Mensch sein. An die objektiven Wertzusammenhänge und Wertgliederungen der Geschichte als solcher muß er sich gebunden fühlen — darin sind seiner Subjektivität Schranken gesetzt. Aber die Bindung an objektive Kategorien schließt die lebendige Betätigung der Persönlichkeit keineswegs aus, fordert sie vielmehr. Die Persönlichkeit des Lehrers hat dabei noch genug Spielraum, besonderen Anlagen und Neigungen entsprechend bei aller Objektivität eine lebensvolle Illustrierung der historischen Werte nach dieser oder jener Seite hin zu geben. Das Gebilde, das der Lehrer schafft, soll den objektiv-historischen Ansprüchen voll genügen, und es soll doch durchpulst sein von der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers selbst — das muß Richtschnur für die Stoffauswahl mit Rücksicht auf die Persönlichkeit des Lehrers sein. Nicht subjektive Willkür kann proklamiert werden, sondern die objektive Bedeutung der Kulturwerte im Hinblick auf das Ganze der Geschichte muß bei aller persönlichen Verlebendigung gerade erst recht hervortreten. Die Persönlichkeit des Lehrers wird bei der Stoffauswahl weniger in der Auslese des objektiv Wichtigen aus dem Strukturganzen der Geschichte sich geltend machen können — da muß vom geschichtswissenschaftlichen, geschichtsphilosophischen und geschichtspädagogischen Standpunkt aus eine gewisse Übereinstimmung sich erzielen lassen — als in dem Ethos der verlebendigenden Darstellung und in der Beleuchtung des historisch Wesentlichen in dieser oder jener Form.

Eine starke Bedeutung für die Stoffauswahl besitzen die psychologisch-pädagogischen Momente, die sich auf die seelische Struktur der Schüler beziehen. Doch man darf den Geschichtsunterricht durchaus nicht einfach „vom Kinde aus“ orientieren. Wollte man das subjektiv-seelische Verhältnis des Kindes zur Geschichte als schlechthin maßgebliche Grundlage ansehen, so würde man gerade zu dem historisch objektiv Bedeutsamen nicht oder nur in höchst unvollkommener Weise gelangen, und man würde die großen Zusammenhänge in der historischen Entwicklung nur schlecht hervortreten lassen können. Der Geschichtsunterricht kann nicht, wie es moderne Vertreter eines pädagogischen Subjektivismus versuchen, radikal vom kindlichen Erleben aus aufgebaut werden, es kann sich nur darum handeln, unter Wahrung der objektiven Wesensstruktur des Historischen eine adäquate Form zu finden, die der seelischen Struktur der Kinder und Jugendlichen angepaßt ist<sup>1)</sup>. Die seelische Struktur, die dabei in Betracht kommt, ist die typische Struktur einer bestimmten Alters- und Bildungsstufe.

Die Einteilung in drei Stufen der seelisch-geistigen Entwicklung innerhalb der Schulzeit kommt hier zu ihrem Recht. Man kann diese Stufen von psychologischen wie von didaktischen Gesichtspunkten aus kennzeichnen, eine Verschiedenheit der ganzen seelischen Haltung und Erlebensweise wie der pädagogischen Empfänglichkeit auf den drei Stufen läßt sich nachweisen, auch wenn es nicht leicht ist, die Unterschiede genau zu bestimmen, und auch wenn die Grenzen natürlich flüssig sein können. Früher begnügte man sich mit schematisch-didaktischen Bezeichnungen wie Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, heute bleibt man mit Recht nicht bei einer äußerlichen schematischen Unterscheidung stehen, sondern sucht den wichtigen psychischen Unterschieden der Entwicklungsstufen gerecht zu werden. Dabei müssen die typischen Wesensmomente hervorgehoben werden. Es darf nicht der Fehler gemacht werden, daß man zufällige empirische Beobachtungen, die nur eine ganz beschränkte Gültigkeit haben, einseitigerweise verallgemeinert oder daß man das Typische zugunsten individueller Besonderheiten vernachlässigt. Und andererseits darf die Rücksicht auf die typische Lebensstruktur einer Entwicklungsstufe nicht dazu verführen, die objektive Wahrheit des Geschichtlichen zu fälschen.

Auch wenn der historische Stoff im Hinblick auf die kindliche Seele ausgewählt und kindlichem Erleben nahegebracht wird, muß der historische

<sup>1)</sup> Unter Polemik gegen tendenziöse Versuche, den Geschichtsunterricht „zeitgemäß“ zu machen und die Fragen der Stoffauswahl von solchem Standpunkt aus zu lösen, betont Max Fehring in einem Aufsatz „Kind und Geschichte“ (Vergangenheit und Gegenwart, 12. Jhg., 1922, S. 209 ff.) mit Recht, daß man nicht materialistisch, idealistisch, individualistisch, kollektivistisch, sondern „pädagogisch“ an die Fragen herangehen müsse. „Nicht Parteidoktrin und Zeitgeschwätz darf aus mir reden, nicht zurechtgestutzte Geschichte, sondern der Geist der Zeiten, der in mir dank meines Studiums lebendig werden kann, und das Kind, das sind die beiden Grundpfeiler, worauf wir umbauen und neu aufbauen können“ (S. 209 f.). Damit wird auf Beziehungen der objektiv-geistigen und der objektiv-seelischen Struktur hingewiesen, aber Fehring stellt dann doch zu sehr das „Kind“ in den Vordergrund.

Wert erhalten bleiben. Gewiß liegt gerade darin eine Schwierigkeit der Auswahl und Formung nach psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten, und gerade hier muß das pädagogische Geschick des wissenschaftlich gebildeten Lehrers seine Probe ablegen. Bloß den Stoff dem Kinde mundgerecht darbieten, wenn man dem zuliebe auf äußere und innere historische Wahrheit Verzicht leistet und sich mit einem vagen phantasiemäßigen Stimmungsbild begnügt, das ist noch kein Kunststück. Das pädagogische Problem liegt darin, wie man die Ansprüche auf Objektivität erfüllen und trotzdem den Stoff in psychisch adäquater Form für den Schüler gestalten kann. Zum mindesten auf der Unterstufe und auch auf der Mittelstufe macht sich da oft der Geschichtslehrer — und auch die Geschichtslehrbücher sündigen hierin noch viel — die Sache etwas bequem, indem er den Kindern „Geschichten“ erzählt, die historischer Kritik in keiner Weise standhalten können. Personen, Ereignisse, ganze Zeiten können dadurch in einem falschen Licht erscheinen, Entwicklungslinien werden konstruiert, die in keiner Weise bestanden haben — aus angeblich psychologisch-pädagogischen Motiven. Das ist selbstverständlich keine rechte Auswahl und Formung des Stoffes, sondern eine Verfälschung. Auch daß man etwa den Stoff schmackhaft zu machen sucht durch illustrierende Anekdoten, die aber unhistorisch sind, ist höchst bedenklich. Der Lehrer muß das wirklich Historische lebendig zu machen verstehen, und er darf sich dabei nicht zu Pfuscherien verleiten lassen, die doch nur scheinbar einen pädagogischen Erfolg verheißen. Elementare Grundlagen und Wesenszüge der Geschichte sollen schon dem Schüler der Unterstufe zum Bewußtsein gebracht werden, und wenn große historische Persönlichkeiten ihm in einfacher Form skizziert werden, so soll er damit etwas von dem historischen Wert dieser Persönlichkeiten spüren. Es soll nicht bloß eine Reihe von Einzelbildern ausgewählt werden, die mit ganz unmöglichen Farben bemalt sind und die man später auf den Haufen des zerbrochenen Kinderspielzeugs werfen kann. Die Stoffauswahl nach psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten muß von vornherein den Forderungen historischer Objektivität nachzukommen suchen.

Der Stoff ist nicht daraufhin auszuwählen, daß man fragt, ob nun dieses oder jenes Einzelstückchen für diese oder jene Stufe besser paßt, sondern man muß immer große Linien im Auge haben und die Auswahl des einzelnen daraufhin orientieren. Niemals darf der Geschichtsunterricht eine bloß mechanische Zusammensetzung aus Stücken darstellen, sondern er muß vom Ganzen her gestaltet werden. Auf der Unterstufe müssen einfache Zusammenhänge, einfache Wirkungsformen des Geschichtlichen, die dem Schüler seelisch verständlich sein können, hervorgehoben werden, so daß hier doch Grundlagen zu einem historischen Verständnis geschaffen werden. Auf der Mittelstufe handelt es sich wesentlich um die großen Tatsachen und die realen Mächte der geschichtlichen Entwicklung. Die Oberstufe hat Probleme der inneren Verknüpfung von Grundfaktoren des ganzen kulturellen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart zu beachten. Der Stoff der Geschichte kann von solchen allgemeinen Gesichtspunkten aus recht wohl dem psychologisch-pädagogischen Charakter der verschiedenen Stufen angepaßt werden, ohne daß

er eine Vergewaltigung erfahren müßte. Es kann dabei nicht so sein, daß auf der einen Stufe etwa nur ein ganzer bestimmter Abschnitt, auf der anderen Stufe ein anderer behandelt würde, und es kann auch nicht so sein, daß auf der höheren Stufe der Stoff nur in einer etwas anderen, ausführlicheren Form wiederholt würde. Vielmehr entspricht es dem Wesen des Geschichtsunterrichts, daß wohl die Tendenz auf das Ganze von vornherein vorhanden ist, daß aber die Ausgestaltung des Ganzen sich nur stufenweise vollziehen kann. Es werden gleichsam zunächst nur einige rohe Umrißlinien gezeichnet, die aber auch schon ihre Bedeutung haben, dann wird die Zeichnung mit Einzelheiten entworfen und schließlich werden die feinen Nuancen der Licht- und Schattengebung herausgearbeitet. So ergibt sich ein pädagogisch geformtes Bild der Geschichte, bei dem der psychologisch-pädagogische Charakter der verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes und des Jugendlichen berücksichtigt ist. Bei aller Berücksichtigung der typischen Seelenstruktur auf den einzelnen Stufen muß man auch dies bedenken, daß nicht nur der historische Stoff dem seelischen Erleben angepaßt werden soll, sondern daß auch der Schüler zu dem Stoff und seinen Bildungswerten emporgehoben werden muß. Der Geschichtsunterricht ist emporbildender Unterricht, er muß nicht nur zu der Erlebnissphäre des Schülers hinabsteigen, sondern er muß den Schüler auf eine höhere Wertsphäre zu erheben vermögen, auch wenn dabei gewisse psychische Hemmnisse in der Seele des Kindes zu überwinden sind.

Die technisch-didaktische Seite der Stoffauswahl wird auch durch solche allgemeinen Gesichtspunkte bedingt. Daß auf der Unterstufe, schon bevor ein eigentlicher Geschichtsunterricht einsetzt, Heimatkunde getrieben wird, erscheint in pädagogischer wie in psychologischer Hinsicht als gerechtfertigt. Auf solche Heimatkunde müssen vor allem Deutschunterricht, geographischer und naturkundlicher Unterricht hinarbeiten. Heimatkunde bildet eine Vorstufe des eigentlichen Geschichtsunterrichts<sup>1)</sup>. Aber es wäre meines Erachtens verfehlt, wenn man im Hinblick auf den Geschichtsunterricht nun als Heimatkunde einen Abriß der heimatlichen Lokalgeschichte bieten und die Lokalgeschichte an den Anfang, ja weiterhin geradezu auch in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stellen wollte. Heimatkunde soll nicht eine Kenntnis aller möglichen kleinen lokalhistorischen Ereignisse, die zu wichtigen Weltgeschehnissen aufgebauscht werden, verschaffen, sondern sie soll große vorgeschichtliche und geschichtliche Perioden, einfache Zusammenhänge der Entwicklung, wie sie sich fast an jedem Ort in ähnlicher Weise ergeben, durch Hinweis auf den Heimatboden anschaulich machen. Gerade dies muß dem Schüler zum Bewußtsein kommen, daß allgemeine Wesenszüge des Geschichtlichen in der Heimat ihren Niederschlag gefunden haben. Und wenn später im Geschichtsunterricht gelegentlich einiges aus der Lokalgeschichte herangezogen wird, so darf das nicht zu einer Überschätzung der lokalen Bedeutung führen, sondern das Lokal-

---

<sup>1)</sup> In methodisch interessanter Weise stellen Max Fehring und Herbert Freudenthal („Geschichtsunterricht, Deutsche Geschichte im Bilderspiegel der Heimat“, Frankfurt a. M. 1924) das Heimatprinzip für den Unterricht auf der Stufe des Kindesalters in den Vordergrund, aber auch bei ihnen wird das Ziel schon etwas überspannt.

historische muß richtig eingeordnet erscheinen in die Geschichte des ganzen Volkes und weiterhin in die Weltgeschichte. Der Schüler soll doch nicht die Geschichte vom Standpunkt Krähwinkels oder auch vom Standpunkt einer bestimmten Großstadt aus ansehen, sondern er soll Einblick in die Grundzüge der geschichtlichen Entwicklung eines großen Kulturvolkes in seinem Verhältnis zu anderen Kulturvölkern erhalten, und er muß gerade auch seine engere Heimat vom Standpunkt des Ganzen der Geschichte aus beurteilen lernen, nicht etwa umgekehrt das Ganze der Geschichte von der Perspektive des Heimatsortes zu messen suchen, wie das falscher Lokalpatriotismus tut.

Wenn an die Heimatkunde auf der Unterstufe sich ein Unterricht in der antiken Geschichte anschließt, wie das in der Regel der Fall ist, so scheint da wohl manchem ein pädagogisch unzulässiger Sprung vorzuliegen. Aber ein richtig erteilter Unterricht in der antiken Geschichte braucht durchaus nicht zu einem heimatkundlichen Unterricht im Widerspruch zu stehen, ja er kann auf ihm aufbauen und ihn weiterführen. Wenn die Heimatkunde schon auf große geschichtliche Perioden und einfache Entwicklungszusammenhänge hingewiesen hat, so kann es Aufgabe des ersten Unterrichts in der antiken Geschichte sein, allgemeine Grundzüge und Grundformen geschichtlichen Lebens in einem bestimmten, relativ abgeschlossenen Gebiet der Vergangenheit herauszuarbeiten. Gerade an einem scheinbar fern liegenden, nicht zu komplizierten Stoff kann der Schüler wohl eher einfache historisch-kulturelle Wesenszüge finden und begreifen, die Grundlagen für die Kultur überhaupt und besonders auch für die Kultur der Gegenwart bilden, als wenn er etwa unmittelbar in den komplizierten Bau der Gegenwartskultur hineingeführt würde. Der antike Geschichtsunterricht kann durchaus eine Fortsetzung und Ergänzung der Heimatkunde und eine Vorbereitung für den Unterricht in der deutschen Geschichte auf der Mittelstufe sein, wenn er allgemeine Strukturgrundlagen der Geschichte erkennen lehrt.

Selbstverständlich wird dann der Unterricht in deutscher Geschichte den Hauptraum auf der Mittelstufe einnehmen: die Grundfaktoren der Entwicklung deutschen Lebens und deutscher Kultur sollen da an geschichtlichen Tatsachen aufgewiesen werden. Auch dabei darf es sich nicht um eine möglichst große Stoffanhäufung handeln, sondern eine Auswahl von den Prinzipien des Ganzen her ist erforderlich. Bei solcher Auswahl dient die Kenntnis der geschichtlichen Grundlagen der Kultur auch unmittelbar dem Verständnis der Gegenwart. Es ist dazu kaum nötig, daß man auf der Mittelstufe die neueste Geschichte besonders ausführlich behandelt, derart, daß für die Behandlung der Zeit von 1815 bis zur Gegenwart ein ganzes Jahr besonders angesetzt wird (U II), wie das die preußischen Richtlinien verlangen. Die ganze deutsche Geschichte von der Frühzeit bis zur Gegenwart kann bei Beschränkung auf das Wesentliche wohl in zwei Jahren (U III und O III) durchgenommen werden, und man kann dabei die neueste Geschichte in angemessener Weise, ohne sie einseitig zu betonen, in das Ganze eingliedern. Zum Verständnis der Grundlagen der Gegenwart gelangt der Schüler nicht dadurch, daß er sich möglichst viel Stoff aus der allerneuesten Geschichte aneignet, sondern

dadurch, daß er in der Geschichte der Vergangenheit die Grundlagen von Geschichte und Kultur erfaßt.

Auf der Oberstufe wird dann der Gang der geschichtlichen Entwicklung vom Altertum bis zur Gegenwart in eingehender und vertiefter Weise verfolgt, neue, kompliziertere Beziehungen geschichtlicher Faktoren und tieferliegende Momente geschichtlich-kultureller Entwicklung werden aufgedeckt. Da kann dann in der Stoffauswahl die neuere und neueste Geschichte stärker betont werden, da muß das geschichtliche Leben nicht nur auf einfache Grundlagen hin betrachtet werden, sondern gerade die Verflechtung der verschiedenen Momente, die das Bild der Kultur der Gegenwart ausmachen muß hier zum Bewußtsein kommen.

Allzusehr hat man vielfach die Frage der Stoffauswahl von der quantitativen Seite her betrachtet und von da aus zu lösen gesucht. Man wollte auf jeder Unterrichtsstufe möglichst viel Geschichtsstoff bringen und dabei auch möglichst viel Stoff aus der neueren Geschichte. Doch bei solcher einseitigen Betrachtung würden die Probleme der Stoffauswahl kaum eine Lösung erfahren können. Die Frage darf nicht lauten: Wie kann in der vorgeschriebenen Zeit möglichst viel Stoff und dabei möglichst viel aus der neuesten Geschichte behandelt werden? Auch nicht: welches Stoffgebiet kann weggelassen werden? Vielmehr muß gefragt werden: welches sind die qualitativ wesentlichen Grundlagen und Grundtatsachen der geschichtlich-kulturellen Entwicklung und wie können sie pädagogisch am intensivsten ausgedrückt werden? Man muß die Probleme der Stoffauswahl nicht durch quantitative Vermehrung oder Verminderung des Stoffes erledigen wollen, sondern eine qualitative Stoffformung nach prinzipiellen Gesichtspunkten versuchen. Wenn man auf der einen Seite zu einer Stoffentlastung gelangen will, indem man z. B. den Merkstoff an Jahreszahlen, die Kriegsgeschichte und die alte Geschichte kürzt, auf der anderen Seite aber eine stärkere Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen, der wirtschaftlichen, der soziologischen und sonstiger Faktoren fordert und der neueren Geschichte bis in die Gegenwart hinein einen breiteren Raum gewährt wissen will, dann schwillt das Stoffgebiet des Geschichtsunterrichts doch wieder ins Ungemessene an. Eine Tendenz zur Extensivierung ist da nicht zu verkennen, und diese Tendenz stellt gewiß eine Gefahr dar, denn gerade in der Geschichte wächst der Stoff natürlich ohne weiteres mit der fortschreitenden Zeit. Dieser Tendenz zur Extensivierung muß eine Tendenz zur Intensivierung entgegenwirken<sup>1)</sup>. Nicht auf die Menge des Stoffes kommt es an, sondern darauf, daß die aus der Mannigfaltigkeit des Stofflichen sachlich und pädagogisch wertvolle Strukturprinzipien hervorgehoben und nach ihnen Wesentliches und Unwesentliches geschieden wird.

## 5. Probleme der Methode.

Literatur: Vgl. die Literatur zu den vorigen Abschnitten. Die zahlreichen Schriften, die sich besonders mit methodisch-didaktischen Fragen des geschichtlichen

---

<sup>1)</sup> Vgl. dazu meinen Aufsatz „Extensivierung oder Intensivierung auf pädagogischem Gebiet?“ (Deutsches Philologen-Blatt, 34. Jhg., 1926, S. 602 ff.).

Anfangsunterrichts befassen, können hier nicht aufgezählt werden. Als Beispiele aus neuester Literatur seien genannt: Arthur Wolf, *Geschichtsunterricht im Volksstaat*, 2. Aufl., Leipzig 1919 (Geschichtliche Bücherei); Max Fehring und Herb. Freudenthal, *Geschichtsunterricht, Deutsche Geschichte im Bilderspiegel der Heimat*, Frankfurt a. M. 1924. Über die deutschkundliche Arbeitsmethode vgl. besonders Ulrich Peters, *Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a. M. 1924, *Geschichtlicher Arbeitsunterricht*, Frankfurt a. M. 1926. Auf einzelne Schriften und Aufsätze wird noch unten im Text hingewiesen.

Auch die Frage nach der Methode spielt im Geschichtsunterricht eine wichtigere Rolle als in manchen anderen Fächern. Die Methode ist hier nicht wie z. B. im Geometrieunterricht mit dem Stoff im wesentlichen schon gegeben, so daß nur mehr äußere Modifikationen möglich wären, sondern von der Methode hängt hier ganz wesentlich die pädagogische Gewinnung und Ausgestaltung des Unterrichtsstoffes selbst ab. Auch wenn der Geschichtsunterricht dabei Methoden verwertet, wie sie schon die Geschichtswissenschaft gebraucht, so die universalgeschichtliche oder die nationale Betrachtungsweise, die staatengeschichtliche oder die kulturgeschichtliche, die individualistische oder die kollektivistische Methode, handelt es sich nicht um eine bloße Anwendung der geschichtswissenschaftlichen Betrachtungsweise, sondern um eine eigenartige Umgestaltung in pädagogischer Richtung. Aber der Geschichtsunterricht bedarf darüber hinaus noch ganz spezifischer Methoden der Darstellung und Formung des Stoffes. Es ist nicht zufällig, daß gerade beim Geschichtsunterricht schon eine Menge didaktischer Methoden aufgestellt worden sind und da keine rechte Einigung über die Art der Stoffbehandlung nach pädagogischen Gesichtspunkten erzielt werden kann.

Bei oberflächlicher Betrachtung könnte es als selbstverständlich erscheinen, daß man sich einer chronologischen Methode bediente, welche die Tatsachen ihrer zeitlichen Folge nach einfach aneinanderreichte. Aber damit wird noch kein lebendiges pädagogisch-historisches Gesamtbild gewonnen. Das bloße chronologische Gerüste hilft nichts. Gerade auf die pädagogische Gestaltung und Verlebendigung des Stoffes kommt es an, und erst durch die unterrichtliche Methode wird ein wirksames Bild historischen Lebens gewonnen. Dabei ist einerseits die Möglichkeit einer ausdrucksvollen gegenständlichen Gliederung nach historischen Wertgesichtspunkten zu beachten, andererseits die jeweilige psychische Struktur in ihrem Verhältnis zu der objektiv-geistigen Struktur der historischen Gebilde zu berücksichtigen. Eben weil es sich im Historischen um geistig-kulturelles Leben handelt, das eine Wertstruktur aufweist, kann es da nicht mit einem bloß verstandesmäßigen Aneignen getan sein, sondern es muß eine psychische Verlebendigung, ein Verstehen von der Totalität der Seele aus erfolgen. Die Methode bedarf dazu nicht nur der Anknüpfung an geschichtswissenschaftliche Ergebnisse, sondern auch der Beziehung auf die philosophischen Grundlagen des historischen Lebens und weiterhin einer steten Berücksichtigung der psychologischen Faktoren, auf Grund deren sie eine bildende Wirkung ausüben können. Die verschiedenen Momente müssen in einem innigen Wechselverhältnis zueinander stehen, wenn ein lebendiges Ganzes methodisch entwickelt werden soll.



Das Methodenproblem ist noch nicht gelöst, wenn man eine bequeme Weise der empirischen Darbietung des Stoffes gefunden zu haben meint, es fordert vielmehr ein In-die-Tiefe-gehen, ein Vordringen zu den Prinzipien. Vielfach hat man den Fehler gemacht, die Methode einseitig nur nach einer bestimmten äußeren Seite hin auszugestalten, womit man natürlich auch wohl gewisse Wirkungen erzielen konnte, aber man hat dann andere wesentliche Seiten vernachlässigt. Die Menge verschiedenartiger Methoden im Geschichtsunterricht ist daher nicht nur auf irgendwelche äußere Erfolge hin, sondern auf den inneren Wert hin zu untersuchen. Schon im 19. Jahrhundert tobte ein lebhafter Streit um die Methode des Geschichtsunterrichts: man braucht nur an die bekanntesten Methodentheorien zu erinnern, so an Biedermanns retrospektive Kulturbildermethode und an Zillers Kulturstufentheorie. Im 20. Jahrhundert ist eine Komplizierung noch dadurch eingetreten, daß allgemeine pädagogische Reformbewegungen natürlich auch die Gestaltung des Geschichtsunterrichts beeinflussen und dabei die Frage sich erheben mußte, welche Modifikationen diese pädagogischen Tendenzen entsprechend der spezifischen Eigenart des Geschichtsunterrichts erfahren müßten. Die Aufstellung eines allgemeinen Prinzips, z. B. der Arbeitsschule oder der Kulturkunde, genügt noch nicht für die Bestimmung der Methode des Geschichtsunterrichts, es muß vielmehr genau geprüft werden, wie weit das Prinzip in diesem Fach anwendbar ist und welcher Modifikationen es bedarf.

Die Methode des Geschichtsunterrichts muß natürlich durch Zweck und Aufgaben dieses Unterrichts bedingt sein. Stellt man einen material-unterrichtlichen Zweck in den Vordergrund, dann wird es vor allem auf die Darbietung und verstandesmäßige Auffassung des Stoffes selbst ankommen, hebt man die erzieherische Einwirkung hervor, dann muß die Methode vor allem an den Willen appellieren, betont man den bildenden Wert des Geschichtsunterrichts, dann muß die Verlebendigung der Kulturwerte als methodische Aufgabe hingestellt werden.

In material-unterrichtlicher Hinsicht ist z. B. die Frage zu erörtern, ob der Stoff nach einem Lehrbuch dargeboten werden soll oder nicht vielmehr auf Quellen zurückgegangen werden muß. Eine Quellenlektüre, wie sie von verschiedenen Seiten gefordert wurde, schien nicht nur den Vorzug eines wissenschaftlichen Charakters zu besitzen, sondern auch durch ihre Unmittelbarkeit die Garantie einer starken Wirkung auf den Schüler zu bieten. So wollen manche Reformer das Lehrbuch ganz beseitigt wissen und an dessen Stelle ausgewählte Quellenstücke setzen, sie wollen damit den Schüler den Stoff aus erster Hand gewinnen lassen. Aber so einleuchtend das auf den ersten Blick zu sein scheint, so ist doch noch etwas Problematisches dabei. Es ist etwas anderes, ob der wissenschaftliche Forscher eine Quelle bearbeitet und verwertet oder ob ein Schüler sich aus der Quelle die ersten stofflichen Kenntnisse über ein Ereignis oder eine Persönlichkeit anzueignen sucht. Der Forscher bringt eine wissenschaftliche Methode mit und erarbeitet wissenschaftliche Resultate, für den Schüler ist die Quelle ein totes Material, dem er unbeholfen gegenübersteht und mit dem er sich höchstens bis zu einem gewissen

Grad bekanntmachen kann. Ein unmittelbares Leben spürt er darin meist wohl nicht, erst durch mühsame Arbeit würden ihm die darin enthaltenen Werte lebendig werden. Von einem Forschen und kritischen Verwerten — worin für den Historiker der Reiz der Beschäftigung mit den Quellen besteht — ist da kaum etwas zu merken. Die beiden seelischen Akte haben einen durchaus verschiedenartigen Charakter. Eine systematische Quellenkunde für den Schüler zu verlangen, widerstreitet dem pädagogisch-historischen Wesen des Geschichtsunterrichts. Der pädagogische Weg der Gewinnung eines lebendigen, der Psyche des Schülers entsprechenden Geschichtsbildes ist ein anderer als derjenige der wissenschaftlichen Erforschung historischer Tatsachen. Wohl aber kann natürlich eine gelegentliche Heranziehung von ausgewählten Quellenberichten zum Zweck pädagogischer Verdeutlichung irgendwelcher Züge des von Lehrer und Schüler skizzierten historischen Bildes förderlich sein. Da bildet aber die Quellenlektüre nicht die Basis des Unterrichts, sondern sie hat nur eine unterstützende Bedeutung.

Der Wissenschaftler wird natürlich leicht dazu neigen, im Sinne einer wissenschaftlichen Gestaltung des Unterrichts Quellenlektüre zu fordern, wie das Eduard Meyer („Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts“, Leipzig 1918) tut. Dabei wird die pädagogisch-historische Eigenart des Geschichtsunterrichts gegenüber der Geschichtswissenschaft verkannt. Es kann sich nicht darum handeln, den Schüler irgendwie in die wissenschaftliche Arbeitsweise des Historikers einzuführen, das pädagogisch-historische Verständnis, das gewonnen werden soll, hat eine allgemeinere Bildungsbedeutung als die einer Vorbereitung für wissenschaftliches Studium. Fr. Neubauer („Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts“, Vergangenheit und Gegenwart, 15. Jhg., 1925, S. 1 ff.) polemisiert mit Recht gegen Ed. Meyer und meint im Hinblick auf die Verfechter der Quellenlektüre: „Um die französische Revolution zu verstehen, genügt es doch nicht, einige Reden Mirabeaus nebst einigen Briefen aus Landauers Sammlung zu lesen; um in die preußische Reformgesetzgebung nach dem Frieden von Tilsit einzudringen, reicht es nicht aus, einige Denkschriften Steins und Hardenbergs Rigaer Denkschrift vorzulegen. Geschichtliche Kenntnisse aus den Quellen zu ‚erarbeiten‘ ist Sache des Forschers, nicht des Siebzehnjährigen“ (S. 4 f.).

Für die erziehende (und auch die bildende) Tendenz des Geschichtsunterrichts scheint besonders die Arbeitsschulmethode fruchtbare Wirkung zu versprechen. Und doch muß man auch da vor einer schematischen Anwendung warnen. Mit einer äußeren, sinnfälligen Veranschaulichung durch Erarbeiten, wie sie im naturwissenschaftlichen Unterricht eine Rolle spielt, ist im Geschichtsunterricht wenig anzufangen, ja da kann ein Modellieren u. dgl. für die Sinnerfassung des Geschichtlichen mitunter eher störend als fördernd wirken. Aber auch wenn man das Moment der geistigen Selbsttätigkeit als wesentlich für die Arbeitsschulmethode ansieht, stehen deren Durchführung im Geschichtsunterricht gewisse Hindernisse entgegen. Theodor Litt hat in seinem Buch „Geschichte und Leben“ gerade den wesentlich reproduktiven Charakter des Geschichtsunterrichts betont und dargelegt, wie der Geschichts-

unterricht in der Hauptsache dem Lernenden wie auch selbst vielfach dem Lehrenden nur ein rezeptives Verhalten gestatte, so daß eine Betätigung der produktiven Erkenntniskräfte ausgeschlossen werde und keine Erziehung zum historisch-genetischen Denken stattfinde, wie man das meine (während der Sprachunterricht eher die Denkfunktionen übe). Mit Recht wird hier darauf hingewiesen, daß es sich im Geschichtsunterricht nicht wie im Mathematikunterricht um ein selbsttätiges Konstruieren und eigenes Finden von Lösungen handeln könne, sondern daß für das Historische gerade die Gebundenheit an das einmalig Gegebene charakteristisch ist, daß auch der Lehrer da den Stoff größtenteils nur einfach hinnehmen kann, ein fertiges Bild benutzt und daß die Übermittlung des Gegebenen nach seinen Wesenszügen die Hauptaufgabe ist. Ein selbsttätiges Konstruieren und Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten würde da zu Irrwegen führen, würde gerade historisches Denken und historisches Verstehen nicht fördern. Ein „Erarbeiten“ ist daher hier nur in einem beschränkten Sinne möglich, wie es dem Wesen der pädagogisch-historischen Gegenständlichkeit angepaßt ist. Die Methode des Geschichtsunterrichts muß einen spezifischen, aus dem Historischen selbst sich ergebenden Charakter besitzen, sie darf nicht eine allgemeine schematische Methode sein, die aus anderen Fächern einfach übernommen wird.

Auch wenn man bei Hervorhebung der bildenden Tendenz des Geschichtsunterrichts etwa eine kulturkundliche Methode als maßgebend ansieht, muß man sich vor Fehlern hüten. Kulturwert bedeutet nicht einfach das gleiche wie historischer Wert, und ein Kulturwert ist auch noch keineswegs unter allen Umständen ein Bildungswert. Die Bildungswerte liegen in der eigentümlichen pädagogischen Sphäre, die durchaus nicht ein bloßes Abbild der Kultursphäre darstellt<sup>1)</sup>. Die kulturkundliche Methode kann — bei allen Vorzügen, die sie haben mag — gerade im Geschichtsunterricht zu Übertreibungen in der Hinsicht führen, daß man den Stoff für eine bestimmte Kulturepoche anhäuft, allerlei Zusammenhänge der verschiedensten Gebiete aufdeckt und wohl interessante kulturkundliche Bilder entwirft, aber dabei doch das Wesen der historischen Entwicklung in ihren großen Zügen nicht genügend heraushebt. Ein eingehend ausgearbeitetes Kulturbild bietet noch keineswegs sicher die allgemeinen Grundlagen und Wertprinzipien des Historischen für die betreffende Kulturepoche. Auch die kulturkundliche Methode kann zu einem Schema werden, das nicht aus dem Wesen des Historischen selbst erwächst, sondern ihm aufgezwungen wird und das dann die Eigenart der pädagogisch-historischen Gegenständlichkeit nicht zu ihrem Recht kommen läßt.

Fritz Friedrich („Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen“, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1925) nimmt auch in bezug auf die Methodenfrage einen besonnenen, vermittelnden Standpunkt ein. Hinsichtlich der Frage der Quellenbenutzung empfiehlt er wohl dem Lehrer, in dauernder Fühlung mit der wissenschaftlichen Forschung zu bleiben, aber er erkennt, daß für den Schüler eine Quellenlektüre vielfach keinen Reiz habe

<sup>1)</sup> Vgl. über das Verhältnis von Kulturwerten und Bildungswerten meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwieck 1923), S. 41 ff.

und man von ihr „keine allein seligmachende Wirkung“ erwarten dürfe, nur eine „illustrierende Quellenbenutzung“ hält er für nützlich. In bezug auf die Darbietung des Stoffes betont er Reformern gegenüber, daß für die unteren Klassen das Erzählen notwendig sei, die natürliche Form des Geschichtsunterrichts bilde das „Lehrgespräch“.

Bei der erziehlichen Einwirkung des Geschichtsunterrichts ist von Wichtigkeit nicht nur der Stoff und seine Ausgestaltung, sondern vor allem die Persönlichkeit des Lehrers. So hebt A. Meister („Der neue Geschichtsunterricht“, Berlin 1920) die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers hervor. Richard Kabisch mit seiner Forderung des erziehenden Geschichtsunterrichts betont natürlich auch besonders die persönliche Seite der Methodik. Ein lebendiges, gefühlsmäßig gefärbtes Bild müsse entworfen werden, die Kinder müßten die Ereignisse geradezu sehen und lebendig gestalten können.

Wird die gegenständliche Seite der Methode noch stärker vernachlässigt, dann kann man zu einer bedenklichen Inthronisierung des „Erlebens“ auch im Geschichtsunterricht gelangen. Wohl war es wichtig, daß man seit Scheibhuber auf die methodischen Probleme eines lebendigen, dem kindlichen Verständnis angepaßten erzählenden Geschichtsunterrichts aufmerksam wurde, aber man schoß dabei manchmal doch über das Ziel hinaus, wenn man über der Freude an der persönlichen Kunst des Erzählens und an dem Eindruck des Erzählten auf das Kind die eigentlichen Aufgaben des Geschichtsunterrichts vergaß. Das bloße subjektive Erleben kann nicht das Ziel sein. Die übertriebene Forderung eines Erlebnisunterrichts, die seelische Stimmungen an die Stelle von sachlichen Werten setzt, wird in der Volksschule eher eine Rolle spielen als in der höheren Schule. So wird bei Karl Linke („Der erzählende Geschichtsunterricht“, Hamburg 1914, 2. Aufl. 1920) nicht nur eine lebendige Veranschaulichung als wesentlich hingestellt, sondern auch dem Erleben als solchem schon eine den sachlichen Gehalt überwuchernde Bedeutung zuerkannt. Das „innere Erlebnis“ soll den Sinn des Geschichtsunterrichts ausmachen. Bloß der Eindruck des Ereignisses soll im Schüler erzeugt werden. „Niemand weiß,“ so heißt es, „was historisch wahr ist. Uns muß die Lebendigkeit genügen“. Auf die lebendige Geschichtserzählung wird der Hauptwert gelegt, das Erzählte müsse den Eindruck einer herrlichen Improvisation machen. So berechtigt es ist, wenn Linke gegen Phrasen und Unanschaulichkeit in der sprachlichen Darbietung ankämpft und dem Schüler durch die Sprache nicht bloße Worte, sondern lebendige Anschauungseinheiten übermitteln will, wenn er die Unanschaulichkeit der meisten Geschichtsbücher tadelt, so sehr entfernt er sich dann doch mit seinen dramatisch geformten Phantasieerzählungen von dem eigentlich Historischen, dessen Wesen in der Verkleidung nicht zum Vorschein kommt, und damit werden die stofflich-unterrichtlichen und sachlich-bildenden Aufgaben des Geschichtsunterrichts nicht erfüllt. Linke scheint ja auch wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden zu wollen, wenn er den Geschichtsstoff dem Schüler lebendig gemacht wissen will nach Quellenschriften, da in ihnen noch das Leben enthalten sei, das die Jugend in der Geschichte suche. Aber diese Schätzung des pädagogischen Wertes der Quellenkunde

beruht, wie wir sahen, ja auf einem Irrtum. Und wenn die Quellen in die Form einer improvisierten dramatischen Erzählung umgemodelt werden, dann bleibt von ihrem historischen Quellencharakter nicht mehr viel übrig. Radikale Reformer sind mit der Forderung des Erlebens noch weiter gegangen als Linke — sie machen das Erleben zum Selbstzweck auf Kosten der gegenständlichen Wertstruktur der Bildungsgüter. Das verstößt gegen das Wesen des Geschichtsunterrichts.

Auch die Durchführung einer Arbeitsschulmethode im Geschichtsunterricht ist mehr von seiten der Volksschule als von seiten der höheren Schule unternommen worden. So ist für M. Reiniger (bei O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, 13. Aufl., Langensalza 1925) der kulturgeschichtlich orientierte Geschichtsunterricht als Arbeitsunterricht aufgefaßt. Ernst Schneider („Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule und von historischer Bildung“, Leipzig 1919) betont, daß Bildung sich in der Aktivität offenbare und daß derjenige historische Bildung aufweise, der die Tatsachen der Geschichte richtig durchdenkend gestalten könne und dadurch befähigt sei, wertvolle neue Arbeit zu leisten. Geschichte sei die „Wissenschaft von der Entwicklung der menschlichen Arbeit“. Familie und Schule bildeten Arbeits- und Lebensgemeinschaften, und die Leistungen innerhalb dieser seien für die historische Bildung wichtig, weil sie im Prinzip den Leistungen der Menschen in der historischen Entwicklung glichen. In der Gemeinschaft leisteten die Zöglinge „historische Arbeit“. Hier wird nicht unterschieden zwischen dem Sachgehalt und dem historischen Wert. Was erarbeitet wird, ist eine Leistung von dieser oder jener Bedeutung innerhalb eines Sachgebietes, das ist aber ein systematischer und kein historischer Wert. Durch ein solches Erarbeiten kann nur indirekt das historische Verständnis gefördert werden, indem die Einsicht in den Sachgehalt natürlich auch die Erfassung des historischen Objekts erleichtert. Aber für die spezifisch historische Betrachtung ist damit prinzipiell noch wenig gewonnen.

Für die höhere Schule sucht z. B. Ulrich Peters, der Vertreter der deutschkundlichen Bewegung, dem Geschichtsunterricht den Charakter als Arbeitsunterricht und Erlebnisunterricht zu geben („Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts“, Frankfurt a. M. 1924, „Geschichtlicher Arbeitsunterricht“, Frankfurt a. M. 1926; vgl. auch „Vergangenheit und Gegenwart“, 15. Jahrg., 1926, S. 216 ff.). Dabei wird das Arbeitsschulprinzip ziemlich dogmatisch vorausgesetzt und unter Hinweis auf naturwissenschaftlichen Arbeitsunterricht wird behauptet, etwas derartiges fehle unserem geisteswissenschaftlichen Unterricht — ohne daß genauer geprüft wird, inwiefern denn der geisteswissenschaftliche Unterricht nach demselben Schema betrieben werden könne wie der naturwissenschaftliche Unterricht.

Peters weist selbst auf Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und Geschichtswissenschaften hin, indem er sich auf moderne Geschichtsphilosophie (besonders auf Troeltsch) beruft. Er muß auch bekennen, daß der Lehrer immer ein bedeutsamer Faktor bleibe, auch da, wo er meine, allein „vom Kinde aus“ zu unterrichten. Lehrer, Schüler und Stoff sind auch nach Peters die drei zu-

sammengehörenden bestimmenden Faktoren für die pädagogische Gestaltung. Aber der Schüler erhält dabei einen gewissen Vorrang, da er ein bestimmendes Moment für die Auswahl und Formung des Unterrichtsgutes während der ganzen Schulzeit darstelle, und die Rücksicht auf die seelische Struktur des Schülers gewinnt eine ausschlaggebende Bedeutung für die ganze Methodik. Peters betont ausdrücklich die Verschiedenheit der seelischen Entwicklungsstufen, die für die Gestaltung der Unterrichtsmittel wie für die Auswahl des Stoffes und die unterrichtliche Bearbeitung nicht außer acht gelassen werden dürfe. Er unterscheidet die Altersstufen scharf in methodischer Hinsicht und sieht es als einen Hauptfehler des bisherigen Geschichtsunterrichts an, daß man das für diese oder jene Altersstufe vielleicht Geltende in einseitiger Weise verallgemeinert habe.

Für die Unterstufe hält auch Peters an der Darbietung des Stoffes durch lebendige Erzählung des Lehrers, an die sich ein Klassengespräch anschließen soll, fest. Wenn der Lehrer nicht zu erzählen verstehe, müßten die Schüler sich durch Geschichten in kleinen Heften einlesen. Das Kind verlange nach Geschichten, in denen eine Persönlichkeit mit ihrem Schicksal im Mittelpunkt stünde, ganz gleichgültig ob diese Persönlichkeit historisch sei oder fingiert, nur durch solche Geschichten finde das Kind den Weg zu den Menschen der Vergangenheit und dann auch zu den Dingen aus der Daseinssphäre dieser Menschen. Heimatkundliche Einstellung ist dabei erforderlich. Aber Peters verwirft das Ausgehen von den Dingen, wie es die soziologisch orientierten „Werkzeughistoriker“ lieben, als unpsychologisch. Auch Gustav Klemms „Kulturkunde“ lehnt er ab, wenn er auch den Versuch, die Kulturformen der Umwelt des Kindes in ihrer allmählichen Entstehung zu schildern und vom Kinde mitdarstellen zu lassen, bestechend findet. So sehr bei solchem Ausgehen von den „Dingen“ der Anschein eines Arbeitsunterrichts, ja eines Werkunterrichts erweckt wird, so erkennt Peters doch richtig, daß damit keine eigentlich geschichtliche Einsicht in kulturelle Zusammenhänge erreicht wird. Auch das Nachbilden von Werkzeugen, Dorfanlagen, Ritterburgen usw. hat nach Peters mit „geschichtlichem Arbeitsunterricht“ wenig zu tun. Auf die geistige Arbeit, die Selbsttätigkeit des Schülers kommt es an. Geistige Arbeit werde aber, so betont Peters, auch geleistet, wenn der Schüler still der Erzählung des Lehrers zuhöre. Damit werden Übertreibungen des Arbeitschulgedankens abgewiesen, und es wird richtig die Bedeutung des rezeptiven Verhaltens, das auch mit geistiger Aktivität verbunden sein kann, hervorgehoben. Aber wenn Peters diese Unterrichtsweise des Erzählens und Lesens von Geschichten mit nachfolgendem Klassengespräch doch schon als „geschichtlichen Arbeitsunterricht“ bezeichnen will, läßt er jede prägnante Bedeutung des Wortes Arbeitsunterricht eigentlich fallen.

• Auf der Mittelstufe soll nach Peters die Methode einer „statischen Kulturbetrachtung“ herrschen: das erstarrte Gewordene soll erfaßt und durch Vergleiche sollen Veränderungen festgestellt werden. Der Schüler soll die wichtigsten deutschen Kulturzeitalter kennen lernen, dabei sollen die staatlichen Vorgänge und geistigen Strömungen einer Zeit um führende

Persönlichkeiten und typische Lebensformen geordnet werden. Eine mehr verstandesmäßige Betrachtung herrscht da gegenüber dem Erlebnisunterricht auf der Unterstufe. Im Sinne der deutschkundlichen Einstellung sollen die verschiedenen Unterrichtsfächer das Material der Ausdrucksformen eines Kulturzeitalters hergeben. Das von verschiedenen Seiten her gewonnene Gut soll verknüpft, in Zusammenhänge eingeordnet werden, der Lehrer habe da oft nur die Aufgabe, das Gespräch zu leiten und vor Abirren zu bewahren. Aber dagegen läßt sich einwenden, das Zusammenstellen und Einordnen setze doch bereits ein gewisses historisches Bild voraus, und es sei da, gerade weil schon nachhaltig geformter Stoff aus anderen Fächern übernommen wird, doch kein selbsttätiges Erarbeiten wie auf naturwissenschaftlichem Gebiet möglich. Im Historischen gibt es keine „Experimente“, die der Schüler selbständig anstellen kann und aus denen er die Lösung finden kann, da gibt es nur ein Feststellen und Nachzeichnen von historisch Gewordenem und ein Verfolgen des Prozesses der Entwicklung. Hierin liegen doch wesentliche Unterschiede der naturwissenschaftlichen und des geschichtlichen „Arbeitsunterrichts“. Peters erkennt auch selbst, daß auf der Mittelstufe immer „nur einige Abschnitte“ in der Form des Arbeitsunterrichts behandelt werden könnten, bei anderen könne nur ein Orientierungsunterricht in Betracht kommen. Die Arbeitsmittel für die Mittelstufe bestehen nach Peters 1. in einem geschichtlichen Lesebuch, das Querschnitte der einzelnen Kulturzeitalter mit ihren staatlichen, wirtschaftlich-sozialen und geistigen Gestaltungen bringt; 2. in kleinen Schülerheften, die in künstlerischer Form Darstellungen über Menschen und Zeiten der zu behandelnden Zeitalter enthalten und für diese oder jene Abschnitte zur Ergänzung heranzuziehen sind, und 3. in größeren Dichtungen, die für Abschnitte verwandt werden, welche durch eigentlichen Arbeitsunterricht bewältigt werden sollen.

In den „Deutschen Lebens- und Kulturbildern in vergleichenden Zeitafeln“ (Frankfurt a. M. 1924) hat Peters in Verbindung mit anderen das hauptsächliche „Arbeitsmittel“ für die Mittelstufe (8. bis 10. Schuljahr) dargeboten. Die Tafeln wollen in drei parallel laufenden Reihen, die das staatliche, das wirtschaftlich-soziale und das geistige Leben behandeln, „typische Lebens- und Kulturbilder als Gestaltungen deutschen Seelentums“ liefern. Der Ausgangspunkt soll von erlebten, geschichtlichen Einzelbildern genommen werden, die durch Erzählung dargeboten oder aus den Quellen entnommen werden. Dann aber beruht dieser „Ausgangspunkt“ doch schon auf einer besonderen historischen Betrachtung, durch die historischer Stoff gegeben wird, und es handelt sich weiterhin nur um eine neue, höhere Stufe, um Gewinnung einer Synthese. Die Einzelbilder sollen mittels der Zeittafeln ausgeweitet, ins „geschichtliche Allgemeine“ gesteigert und in vergleichende Beziehungen zueinander gesetzt werden. Solche Vergleiche und Synthesen sind gewiß sehr nützlich, und die Zeittafeln bringen mancherlei Beachtenswertes. Aber in dem Streben nach lebendiger Anschaulichkeit werden die Bilder oft phantasiemäßig, romanhaft oder dramatisch ausgeschmückt — damit ergibt sich aber die Gefahr, daß durch Phantasiegebilde die historischen Tatsachen entstellt und die Schüler nicht so sehr zu einem gründlichen historischen Verstehen und zu einer An-

erkennung der historischen Werte angeleitet werden, als daß sie ihrer Einbildungskraft freien Lauf ließen. Förderung der Einbildungskraft, Anregung des Phantasieschaffens bedeutet noch keine Förderung des historischen Sinnes. Die weitgehende Verwendung von Dichtungen für den Arbeitsunterricht auf dieser Stufe kann gerade vom historischen Standpunkt aus doch Bedenken erwecken. Wohl können zur Illustrierung dichterische Darstellungen mit Nutzen herangezogen werden, aber es ist fraglich, wieweit in der Behandlung solcher Dichtungen gerade das Wesen eines spezifisch geschichtlichen Arbeitsunterrichts gesehen werden kann.

Auf der Oberstufe hat der geschichtliche Arbeitsunterricht nach Peters die Aufgabe, eine dynamische Kulturbetrachtung zu geben, die geschichtlichen Strömungen herauszuarbeiten, die Dinge in ihrem Werden und Vergehen darzustellen. Das „Tatsachengerippe“ wird auch da durch die Lebens- und Kulturbilder übermittelt. Hinzu treten die „Vergleichenden Zeittafeln zur deutschen Geschichte“ von M. Peters und Paul Wetzel (Frankfurt a. M. 1924). Eine genetische Betrachtungsweise soll auf der Oberstufe vorherrschen. Die Querschnittsbetrachtung wird mit der Längsschnittsbetrachtung grundsätzlich verbunden. Arbeitsmittel sind für diese Stufe außer dem Lehrbuch in Zeittafelform, das für die Form eines Orientierungsunterrichts behandelnde Abschnitte als alleiniges Unterrichtsmittel genügen soll, Schülerhefte, die zeitgenössische Quellen und Teile aus neueren wissenschaftlichen Darstellungen bieten, sowie wissenschaftliche Geschichtswerke und Geschichtsdichtungen. Tafeln und Quellenhefte dienen einer mehr verstandesmäßigen Einführung in die Zeit, die Geschichtsdichtung soll das Einleben in den seelischen Charakter der betreffenden Zeit ermöglichen, und das Geschichtswerk soll dem Schüler die vorbildliche wissenschaftliche Durchdringung und Formung des Stoffes vor Augen führen. Peters meint, es gehe „ein stark erziehlicher Zug durch diese Art des geschichtlichen Arbeitsunterrichts“. Ein solcher Unterricht gebe dem Schüler das Gefühl, selber Entdecker zu sein und die Verbindungen herüber und hinüber schlagen zu können, und dieses Bewußtsein geistigen Schaffenkönnens sei ein wertvolles Gut gegenüber dem durch den bisherigen Unterricht erzeugten „niederdrückenden Gefühl, im Geschichtsunterricht zu einer stetigen bloßen Wiederholung verdammt zu sein“. Aber — so wird man dagegen einwenden können — ist dieses Gefühl, auf dem Gebiet des Historischen selbsttätig schaffen zu können, nicht doch eine Illusion? Besteht da nicht eine unaufhebbare Gebundenheit an das Gegebene, so daß durchaus nicht beliebige Verbindungen hin und her geschlagen werden können, und ist es für das historische Verständnis nicht wichtig, daß gerade diese Gebundenheit zum Bewußtsein gelangt? Kann nicht das Gefühl des geistigen Schaffenkönnens hier zu einem unhistorischen Konstruieren und Phantasieren verführen? Es ist im Geschichtsunterricht eben doch kein selbsttätiges Erarbeiten wie in den Naturwissenschaften möglich, sondern das Feststellen des Gewesenen, das Nacherleben, Nachbilden und Nachverstehen gehört zum Wesen des Historischen und setzt eine andere psychische Haltung voraus als die des aktiven Schaffens. Wohl ist es wichtig, daß, wie Peters das fordert, der Schüler in die großen Ausdrucksformen deutschen Volkstums



hineingestellt wird und damit Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung gelöst werden, aber das muß durch einen dem gegenständlichen Wesen des Historischen entsprechenden Unterricht geschehen, der nicht den sachlichen Charakter des Historischen irgendwelchen psychischen Funktionen der Schüler gegenüber vergewaltigt, sondern der die rechte Harmonie zwischen sachlicher Struktur des Gegenstandes und seelischer Struktur zu finden weiß. Zweifellos ist es verdienstlich, wenn man mit der schematischen intellektualistischen Methode des früheren Geschichtsunterrichts aufräumen will, und von diesem Gesichtspunkt aus erscheint das Streben nach einem Erlebnis- und Arbeitsunterricht auch auf dem Gebiete der Geschichte gerechtfertigt. Aber man darf sich heute nicht mehr durch das bloße allgemeine Schlagwort der Arbeitsschulmethode beirren lassen, sondern muß die tieferen psychologisch-pädagogischen Probleme in ihrer Besonderheit für jedes Unterrichtsgebiet erkennen und darf nicht aus zu weitgehender Rücksicht auf die vorausgesetzte Seelenstruktur des Schülers die objektiven Werte in eine Gestalt bringen, die ihnen nicht adäquat ist. Gerade der Geschichtsunterricht darf in methodischer Hinsicht nicht in den Fehler einer allzu starken Subjektivierung verfallen.

Vom Kinde aus wollen vor allem Vertreter der Heimatkunde den Geschichtsunterricht methodisch orientiert wissen, sie lassen die psychologischen Momente ganz über die objektiv-sachlichen Momente überwiegen. So fordert Max Fehring („Kind und Geschichte“, Vergangenheit und Gegenwart, 12. Jhg., 1922, S. 209 ff.) eine durchaus kindliche Gestaltung des Stoffes. In der künstlerischen Erzählung allein, nicht in Referaten und Quellen sieht er die dem Geiste des Kindes angemessene Form, die zum Miterleben des Stoffes führe. Da könne der Stoff in lebensvollen Bildern gestaltet werden, durch welche die Vergangenheit wiederbelebt werde. Von Märchen und Sagen aus müsse der Weg zur Geschichte gefunden werden. Geschichtliches sei in Persönliches aufzulösen, wie es dem Verständnis des Kindes angepaßt sei. Das anschauliche Leben der Vergangenheit soll in persönlichem Einzelgeschehen dargestellt werden, da Gedankenabstraktionen und Begriffserklärungen dem kindlichen Geist doch fremd blieben. Noch weiter aber soll der Stoff durch das Heimatprinzip dem Kinde nahe gebracht werden: „Weltgeschichte im Bilderspiegel der Heimat“ soll getrieben werden, an der heimatlichen Welt, der Interessensphäre des Kindes soll die Bedeutung des Weltgeschehens sich bekunden, im Leben der Stadt, der Gemeinde usw. sollen Volk und Staat ihrer Entwicklung nach anschauliche Beleuchtung erfahren. Dadurch, daß das Kind so an der Hand der Verhältnisse der Heimat die Geschichte unseres Volkes „nachträumen“ kann, wie Fehring sagt, werde der Grund gelegt zum geschichtlichen Denken, gewinne es ein Verständnis der Entwicklung. „Das Urerlebnis der Geschichte wird jede Stunde von neuem erlebt werden, denn jede Unterrichtsstunde zeichnet eine vergangene Welt auf dem Hintergrunde der heutigen Heimat, jede Unterrichtsstunde läßt das Kind von neuem den Abstand fühlen: so war es früher — so ist es jetzt in unserer Stadt. Auf heimatlichem Boden wird das Kind die Gegenwart heranreifen sehen und sie dann als ein Produkt jahrtausendealter Kultur, jahrtausendelangen Ringens der Menschheit um Vollendung ansehen. Das ist

die Gefühlsrichtung, die ihm der Geschichtsunterricht mit ins Leben geben soll“ (S. 217).

So sehr man die Forderung nach lebendiger psychologisch-pädagogisch begründeter Methode der Stoffgestaltung anerkennen wird, so lassen sich doch gegen eine solche starke Subjektivierung Bedenken kaum unterdrücken. Anschauliche, handlungsreiche Bilder persönlicher Schicksale wirklicher oder erdichteter Art aus der Vergangenheit sind gewiß für das Kind erlebbar, aber es fragt sich doch, wie weit dabei ein Wiedererwecken der Vergangenheit stattfindet, wie das Fehring behauptet. Ist das Bild für das Kind nicht vielleicht doch hauptsächlich nur darum so verständlich, weil allgemeine psychologische Züge hineinprojiziert werden, und faßt das Kind nicht wesentlich eben das ganz allgemeine Menschliche und Persönliche, nicht aber die besondere historische Färbung der Charaktere und Geschehnisse? Dann aber fehlt ja bei diesem Erleben gerade die Richtung auf das eigentliche Historische. Objektive Kulturwerte einer Geschichtsperiode lassen sich nicht dadurch erleben und verstehen, daß man etwa eine Abenteuer- oder Liebesgeschichte in dieser Zeit verlegt und recht schön ausmalt. Helden und ihre menschlichen Schicksale haben etwas Zeitloses, sind darum wohl leicht psychologisch verständlich, aber bieten dann auch selten wirklich historische Werte. Wie so der methodische Grundsatz des Ausgehens vom kindlichen Erleben übertrieben werden kann, so auch derjenige des Ausgehens von der Heimat. Gewiß ist Anknüpfung an die heimatliche Welt im Unterricht durchaus geboten — aber sind darum Heimat und Welt als eins anzusehen und muß die Weltgeschichte ganz im Bilderspiegel der Heimat betrachtet werden? Das heimatliche Leben der Gegenwart ist dem Kinde wohl vertraut — aber sind ihm darum historische Werte der Vergangenheit, wenn sie auf die Heimat bezogen werden, leichter verständlich? Oder ist es nicht vielleicht eher so, daß zuerst einmal große historische Züge und Zusammenhänge in der Geschichte eines Volkes erfaßt werden müssen und daß dann die historischen Perspektiven an der Heimat im kleinen illustriert werden können? Um die Geschichte der Heimat zu verstehen, muß man nicht nur die Heimat irgendwie kennen, sondern man muß auch ein gewisses Verständnis von geschichtlichen Kategorien überhaupt haben, und dieses kann man vielleicht eher aus dem Gang der Geschichte selbst gewinnen als aus den mehr oder minder spärlichen und oft auch komplizierten Nachwirkungen im Miniaturbild der Heimat. Auch kann, da das Heimatleben doch das der Gegenwart ist, die Betrachtung unter dem Gesichtspunkt des Gegenwärtigen mitunter zu einer falschen Färbung des historisch Gewesenen führen, da zu viel Gegenwärtiges in das Vergangene hineinprojiziert wird. So scheint die Betrachtung im Bilderspiegel der Heimat gerade für das spezifisch historische Verständnis doch nicht so viel zu nützen, wie das Fehring annimmt. Und ob ein „Nachträumen“ der Geschichte unseres Volkes zum Spiegelbild der Heimat den geschichtlichen Sinn so sehr schärft und zu schöpferischer Betätigung im kulturellen Leben der Gegenwart befähigt, kann man bezweifeln. Um die Forderung eines sachlichen Eindringens in die objektive Struktur des Historischen kommt man nicht herum, man kann die Erfüllung dieser Forderung nicht durch bloße Anpassung an das subjektive

Erleben erreichen. Die objektiven Werte wollen in ihrer Objektivität verstanden, nicht bloß gefühlsmäßig erlebt sein.

Eine mit der Methodik des Erlebnisunterrichts zusammenhängende Frage, nämlich die nach der Bevorzugung der Querschnittbetrachtung vor der Längsschnittbetrachtung, erörtert von gleichem Standpunkt aus wie Fehring Herbert Freudenthal („Längsschnitt oder Querschnitt?“, Vergangenheit und Gegenwart, 13. Jhg., S. 90 ff.). Auch für Freudenthal muß der Mensch, der Gestalter sei, nicht das Ding, das weder Geschichte noch Leben vermittele, im Unterricht voranstehen. Den Menschen aber könnten wir „nicht in Längsschnitten unter noch so schönen Kennworten, wie Werkzeug, Hausbau, Wirtschaftsform, Arbeitsprodukt, Arbeitsweise aufzeigen und nacherleben lassen“, sondern nur in breiten Querschnitten, in denen er selbst den Mittelpunkt bilde. Nicht geschichtliches Erkennen, sondern geschichtliches Erleben müsse dem Schüler in erster Linie mitgeteilt werden, und solches Erleben quelle „eben nur aus Querschnitten, weil diese allein Zeiten in ihrem ganzen Erlebnisgehalt zu erschöpfen suchen, während der Längsschnitt den Betrachter immer wieder am Faden begrifflicher Entwicklung abzieht von erlebender Anschauung“ (S. 96 f.). Der Querschnitt allein sei „Geschichte vom Kinde aus“, der Längsschnitt dagegen eine nicht kindgemäße „Stoffanbetung“. Das Persönliche, Schicksalhafte stehe im Mittelpunkt des Kindes, nicht aber irgendwelche kulturgeschichtlich bemerkenswerten Verrichtungen. Die Verbindung zwischen dem Leben der Geschichte und demjenigen des Kindes liege eben im Leben. Das Leben als solches, d. h. geradezu, wie Freudenthal selbst sagt, „das Unhistorische an der Geschichte“ sei das Verbindende. Wenn es uns gelänge, „dies Leben historisch zu färben, ohne es in seiner Ursprünglichkeit und Frische zu töten, es in seinen Wertschätzungen, Idealen geschichtlich zu gestalten“, dann sei das Problem der Verbindung von Geschichte und Leben gelöst. Das könne aber nur durch breit angelegte, dichterisch gesehene Querschnitte erreicht werden.

Man sieht hier wohl deutlich, wohin eine solche Betrachtungsweise führen kann: es ergeben sich bei solcher Methode wohl eine Summe mehr oder weniger lebensvoller Querschnittbilder, bei denen aber das Lebendige das eigentlich Unhistorische ist und das Historische zu einer Färbung, einer leicht nebensächlich scheinenden Zutat wird. Für die Gewinnung eines objektiven Verständnisses historischer Entwicklung, historischer Werte und Zusammenhänge wird eine solche Methode nicht ausreichen. Gewiß können querschnittmäßige Stimmungsbilder gelegentlich ausgezeichnet der Veranschaulichung dienen, aber es hieße das innere Wesen des Geschichtsunterrichts zerstören, wenn man die Querschnittmethode allein herrschend sein lassen wollte. Der Längsschnitt braucht doch keineswegs auf „Stoffanbetung“ zu beruhen und braucht nicht in abstrakte Begriffskonstruktionen auszuarten, er entspringt nicht bloß aus einem verfehlten Intellektualismus, sondern Längsschnitte sind in der Wesensstruktur des Historischen selbst notwendig begründet, und das methodische Problem, das nicht beiseite geschoben werden darf, ist gerade dies, wie Längsschnitte in psychologisch-pädagogisch angemessener Form dem Schüler übermittelt werden können und wie das Verständnis dafür sich wecken läßt. Dafür ist

nicht nur Rücksicht auf das subjektive Erleben des Kindes nötig, sondern es müssen Forderungen an das Kind gerichtet werden, die aus der objektiven Struktur des Stoffes erwachsen, und die seelische Struktur muß im Sinne dieser sachlichen Forderungen emporgebildet werden.

In anderer Weise als bei den Vertretern der Deutschkunde und der Kulturkunde wird der Erlebnisscharakter des Geschichtsunterrichts auch in methodischer Hinsicht von entschiedenen Schulreformern, wie z. B. Siegfried Kawerau, hervorgehoben. Der Geschichtsunterricht soll ja da ganz soziologisch orientiert sein und der Gemeinschaftserziehung dienen. Die geschichtliche Arbeit soll in Zusammenhang mit wirtschaftlicher Tätigkeit und mit Aufgaben der Selbstverwaltung gesetzt werden, es soll das Pflichtbewußtsein gegenüber der Gemeinschaft erweckt und gefördert werden. Aber Kawerau erkennt ganz richtig, daß zu diesem Zweck vor allem Dichtungen (Erzählungen, Dramen usw.), die das Gemeinschafts- und Gesellschaftsleben einer bestimmten Kultur-epoche behandeln, geeignet sind und empfiehlt deren Verwertung. Wie der Stoff des Geschichtsunterrichts unter einem einseitig soziologischen Gesichtspunkt gestaltet wird, das zeigen die „Synoptischen Geschichtstabellen“ (herausgegeben von Ausländer, Kawerau u. a., 2. Aufl., Berlin 1922).

Die Schwierigkeit, den Geschichtsunterricht mit den herkömmlichen Grundsätzen eines „Arbeitsunterrichts“ in Einklang zu bringen, tritt auch in den methodischen Bemerkungen der „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ von 1925 zutage. Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe werden da unterschieden als Stufe des naiven Erlebens (VI und V), Stufe des anschaulichen Verständnisses (IV bis U II) und Stufe der gedanklichen Durchdringung, und die Methodik der Stoffbehandlung wird diesen Stufen angepaßt. Auf der Unterstufe werden im Deutschunterricht (ein Geschichtsunterricht als besonderes Fach ist hier noch nicht vorhanden) bewegte, phantasievolle und lebensvolle Bilder dargeboten. Auf der Mittelstufe soll auch noch möglichst das „Wirken heldenhafter Einzelpersönlichkeiten und Gruppen“ im Vordergrund stehen, historische Begriffe sollen an Beobachtungen im Wohnort und auf Wanderungen lebendig gemacht werden. Die „Erziehung zu selbständigen Arbeiten“ soll auf der Mittelstufe schon gepflegt werden. Der Schüler kann vielfach den Tatsachenstoff aus dem Geschichtsbuch oder aus Quellen (Urkunde, Biographien, Reisebeschreibungen, Dichtwerken usw.) zu Hause „selbsttätig sich aneignen“. Aber von eigentlicher Selbsttätigkeit ist bei dieser doch wesentlich rezeptiven Stoffaneignung wohl noch wenig zu spüren. Wie da dem Schüler gar nicht freie Hand gelassen werden kann, wenn ein wirklich historisches Bild herauskommen soll, das ist darin angedeutet, daß es heißt, die Stoffe seien „nach Form und Inhalt sorgfältig für die jeweilige Altersstufe auszuwählen“ und der Lehrer müsse „Gesichtspunkte“ geben, nach denen sie zu bearbeiten seien. Es wird da oft auch mit bloßen Gesichtspunkten noch wenig getan sein, sondern noch speziellere Anleitung sich als nötig erweisen. Nach der Sammlung des Stoffes soll, so sagen die „Richtlinien“, eine „Verarbeitung“ in der Klasse erfolgen, und zwar durch Lehrgespräch, durch Berichte mehrerer Schüler oder durch Vortrag eines einzelnen. In jedem Fall aber muß der Lehrer

„für straffe Gedankenführung sorgen“. Man sieht, wie da doch immer wieder auf die *Leitung* durch den Lehrer hingewiesen werden muß. Und die Sorge für „straffe Gedankenführung“ ist dabei kein äußeres Moment, sondern damit wird oft gerade die Hervorhebung des historisch Wesentlichen überhaupt erst geleistet werden, so daß die Arbeit der Schüler nicht viel mehr als ein Zusammentragen des Stoffes bedeutet. Auf der Oberstufe, der Stufe der gedanklichen Durchdringung, sollen die Schüler auch aus entsprechenden Quellen den „Rohstoff für die Arbeit in der Klasse“ gewinnen, so daß der Stoff dann im Unterricht als „Mittel zur gemeinsamen Arbeit“ benutzt werden kann. Aber auch da müssen die „Richtlinien“ gestehen, daß die Selbsttätigkeit der Schüler meist dadurch Richtung erhalte, „daß der Lehrer die selbständig zu bewältigende Aufgabe unter bestimmte Gesichtspunkte stellt“. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich auch da, daß die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers im Geschichtsunterricht ihre ganz bestimmten, im Wesen des Historischen begründeten Schranken besitzt und daß man diese Schranken nicht niederreißen darf, wenn man ein pädagogisch-historisches Bild im Geschichtsunterricht liefern will.

Von einer geisteswissenschaftlichen Auffassung des Geschichtsunterrichts aus berührt Erich Weniger in seinen „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ methodische Fragen. Weniger weist mit Entschiedenheit auf den pädagogischen Charakter des Geschichtsunterrichts und das Ziel der Bildung hin, fordert daher eine Pädagogisierung vom Gesichtspunkt der Geistesgeschichte aus, nicht etwa eine Verwissenschaftlichung. Wissenschaftliche Methode kann nicht in den Geschichtsunterricht hineingetragen werden, wie manche das wünschen, und der Geschichtslehrer muß in erster Linie Lehrer, Vermittler von inhaltlichen kulturellen Werten, nicht zuerst Wissenschaftler sein. Die Schule kann nicht die Aufgabe haben, künftige Historiker vorzubereiten. Quellenkunde, Quellenlektüre, Einführung in die wissenschaftliche Kritik und Hermeneutik, Arbeitsunterricht nach Art von Universitätsseminaren sind daher abzulehnen. Ein solcher die Wissenschaft nachahmender Unterricht wäre „zu vollständiger Unfruchtbarkeit verdammt und würde über die Anfänge nie hinauskommen“<sup>1)</sup>. Ja, Weniger meint wohl mit Recht: „Die Forderung nach dem Erarbeiten aus den Quellen, bei den Schülern eine bare Unmöglichkeit, kann der gewissenhafteste Lehrer schon bei sich selbst nicht durchführen“<sup>2)</sup>. Nicht auf das ganze Material der Wissenschaft, sondern auf die geschichtliche Welt selbst, das geschichtliche Leben und seine Zusammenhänge, muß sich der Unterricht beziehen und aus dem Gegenständlichen selbst die Strukturprinzipien gewinnen. Auf die lebendige Gestaltung des Stoffes durch die Persönlichkeit des Lehrers kommt es daher an. Durch den Geist des Lehrers werden erst die bildenden Werte hervorgehoben, erhält die ungegliederte Fülle der Tatsachen eine Formung und kann damit die lebendige Kraft der Geschichte zur Auswirkung gelangen. Der Geschichtslehrer muß dazu nicht eine ungeheure Quantität von Wissen besitzen, sondern er muß die Grundkategorien der geschichtlichen Gegen-

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 96.

<sup>2)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 193.

ständigkeit lebendig in sich tragen, die geschichtlichen Kategorien, die unserer gegenwärtigen Kultur zugrunde liegen, er muß Träger des geschichtlichen Bewußtseins seiner Zeit sein. In dem Problem der inneren Form des Lehrers liegt daher für Weniger das methodisch-didaktische Zentralproblem des Geschichtsunterrichts. Der Lehrer muß ein Bild der „Geschichte und ihrer Zusammenhänge“ besitzen und „eine Überzeugung, ein Ideal, ein Wissen um das Ziel der Erziehung, das alle geschichtliche Unterweisung in seinen Dienst zu stellen vermag“; er muß von solchen Voraussetzungen aus imstande sein, „die leitenden Gedanken und Gesichtspunkte für den Aufbau, die Gliederung und Formung des Geschichtsunterrichts im Bewußtsein seiner Verantwortung gegen die Geschichte und gegen die Jugend zu gewinnen und den Unterricht von ihnen aus bis in alle Einzelheiten selbständig herauszuarbeiten, ohne ihm seine Beweglichkeit, das ständige Anschmiegen an die Individualität der Schüler zu nehmen, wie es bei allgemeinen Anweisungen und starren Lehrplänen so leicht geschieht“<sup>1)</sup>. Nicht unbedingte Rücksicht auf die subjektiv-seelische Struktur des Kindes ist da verlangt, vielmehr heißt es, daß der Geschichtsunterricht die Jugend zur „Objektivität zwingen“ müsse, weil sie nur so zu reifem und überlegenem Menschentum kommen könne. Der Lehrer erscheint bei dieser Beziehung auf den objektiv-geistigen Gehalt des geschichtlichen Lebens geradezu als „das Symbol der in der Gegenwart erreichten Lagerung der geschichtlichen Kräfte“ und tritt der jungen Generation „wie eine geistige Macht neben anderen Mächten entgegen“. Wenn der Unterricht auf der Oberstufe in der Form einer Arbeitsgemeinschaft organisiert wird, so liegt deren Wesen nicht in Quellenlektüre oder in einer arbeitsteiligen Behandlung des Stoffes, sondern in dem „gemeinsamen Bemühen von Lehrer und Schüler um die Deutung des Geschehens und um das Verständnis der Gegenwart“, in der „Entwicklung der Kräfte und Werte der kommenden Generation an den durch den Lehrer vertretenen Kräften und Werten der Gegenwart“<sup>2)</sup>.

Hier wird durch die Betonung der geistesgeschichtlichen Tendenz zweifellos ein gewisses harmonisches Verhältnis zwischen den objektiven Kulturwerten, der Persönlichkeit des Lehrers und der seelischen Struktur des Schülers hergestellt, ohne daß einer dieser drei Faktoren dabei zu kurz käme. Intellektualistische Stoffanhäufung wird durch Beziehung auf die kategorialen Grundlagen des geistig-geschichtlichen Lebens vermieden, aber auch das andere Extrem, das eines subjektiven Erlebnisunterrichts vom Kinde aus wird abgewiesen. Die Methode des Arbeitsunterrichts wird durch die Methode gemeinsamen geistigen Verstehens ersetzt. Zweifel wird man vielleicht darüber hegen können, ob der Persönlichkeit des Lehrers wirklich eine so überragende Bedeutung zugesprochen werden kann, daß er direkt als Träger des geschichtlichen Bewußtseins, als geistige Macht erscheint — es ist damit ein Ideal gezeichnet, dem kaum die meisten Lehrer genügen werden, das aber als ideale Norm gewiß nicht wertlos ist. In der Hervorhebung der Persönlichkeit des Lehrers bekundet sich jedenfalls der geisteswissenschaftliche Charakter des Geschichtsunterrichts,

<sup>1)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 194 f.

<sup>2)</sup> E. Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 236.

ein naturwissenschaftlicher „Arbeitsunterricht“ kann natürlich viel weniger persönlich akzentuiert sein.

Auch die pädagogischen Probleme der Methode sind nur zu lösen durch eine Berücksichtigung der inneren Wesensart des Geschichtsunterrichts, und diese innere Wesensart erfaßt man nicht, wenn man nicht die eigentümliche und notwendige Verschlingung geschichtswissenschaftlicher, geschichtsphilosophischer und geschichtspädagogischer Probleme erkennt. Wenn man diese Verschlingung nicht genügend beachtet, verfällt man in Einseitigkeit.

Will man die Methode von der Geschichtswissenschaft aus bestimmen, dann mißachtet man nicht nur die Eigenart der pädagogischen Methode, sondern man verschiebt damit das ganze Ziel des Geschichtsunterrichts. Nachahmung der wissenschaftlichen Forschungsarbeit, Quellenkunde und historische Kritik ist noch keine lebendige pädagogische Methode, die zu geschichtlichem Verständnis führt, wie es der Schüler braucht. Wohl muß der Lehrer ein inniges Verhältnis zur Geschichtswissenschaft besitzen, so daß er den Stoff in wissenschaftlicher Weise durchdringt und nicht unwissenschaftlichem Geschwätze anheimfällt. Aber bei diesem auf wissenschaftlichem Fundament ruhenden Stoff, den der Lehrer sich aneignet, setzt dann erst das Problem pädagogischer Gestaltung ein. Und nun darf gar nicht die wissenschaftliche Einstellung als solche dominieren, sondern die pädagogische. Wie kann dieser wissenschaftliche Stoff pädagogisch geformt werden, wie können aus ihm lebendige Bildungswerte gewonnen werden, und zwar Bildungswerte, die in der objektiven Struktur des Ganzen der Geschichte implicite enthalten sind? Das geschichtliche Leben wird in der Wissenschaft nach historischen Kategorien bestimmt und geordnet, der Lehrer übernimmt den wissenschaftlich geformten Stoff in bestimmter Auswahl, und seine Aufgabe ist es, den Stoff pädagogisch so umzugestalten, daß er die Wesensstruktur des Historischen in subjektiv lebendiger Form ausdrückt. Von der Wissenschaft aus muß der Lehrer gerade wieder zu den elementaren Lebensgrundlagen und Lebenszusammenhängen in Geschichte und Kultur gelangen und diese zum seelischen Leben des Kindes in Beziehung setzen. Die wissenschaftliche Methode ist durch die theoretische Tendenz objektiver Forschung bedingt, die pädagogische Methode erstrebt die subjektive Verlebendigung objektiver Werte in adäquater Form, und zwar sollen dabei nicht etwa wissenschaftliche Werte als solche übermittelt werden, sondern Kulturwerte, die fähig sind, persönliche Bildungswerte abzugeben.

Auch wenn man von der Geschichtsphilosophie aus die Methode des Unterrichts bestimmen wollte, wäre das natürlich verfehlt. Aber eben so wie geschichtswissenschaftliche Momente, so gehen auch geschichtsphilosophische Momente notwendig in den Unterricht ein, auch sie müssen jedoch ganz in pädagogische Form gekleidet sein. Selbstverständlich soll der Schüler nicht zu geschichtsphilosophischem Theoretisieren angeleitet werden. Der Lehrer aber muß nicht nur geschichtswissenschaftlich, sondern auch geschichtsphilosophisch orientiert sein, da er ja gerade die Grundlagen und die inneren Entwicklungszusammenhänge geschichtlich kulturellen Lebens hervorheben soll. Viel zu sehr

fehlt heute noch den meisten Lehrern eine echte, in die Tiefe gehende geschichtsphilosophische Anschauung, die nicht in metaphysischer oder ethischer Spekulation über den Gang der Geschichte besteht, sondern die dem geschichtlichen Leben und der Geschichtswissenschaft immanenten philosophischen Prinzipien erfaßt und die Struktur der Geschichte aus ihrem empirischen Wesen als Sinnzusammenhang zu begreifen lehrt. Wenn der Lehrer selbst nicht mit dem jeweiligen Stoffgebiet in material-wissenschaftlicher Weise zu ringen hat, um es nur zu bewältigen, und nicht bis ins einzelne analysiert, sondern die großen synthetischen Beziehungen erkennt und den Stoff immer gleich in den Rahmen des Ganzen einordnet, dann bedeutet das eine philosophische Haltung, die sich mit pädagogischer innig verbinden kann. Was der Lehrer wissenschaftlich und philosophisch erarbeitet hat, das muß nun in pädagogischer Gestalt konkretes Leben gewinnen, so daß es nicht nur für abstraktes Denken erkennbar, sondern seelisch erlebbar und verstehbar wird. Die Schüler sollen und können keineswegs geschichtsphilosophisch rasonieren, aber sie sollen geschichtliche Werte als lebendige Bildungswerte erfassen, Werte, die eine immanente philosophische Bedeutung besitzen, auch wenn sie äußerlich nicht in das Gewand philosophischer Lehre gekleidet sind.

Die wissenschaftliche und philosophische Grundlegung ist demnach durchaus nicht gleichgültig, und man darf nicht etwa von einem einseitig pädagogisch orientierten Gesichtspunkt ausgehen und meinen, es komme gar nicht darauf an, ob der Unterrichtsstoff wissenschaftlich und geschichtsphilosophisch begründet sei oder nicht, vielmehr sei die Hauptsache, daß seelisches Erleben im Schüler entzündet werde, und darauf habe die pädagogische Methode allein zu achten. Damit macht man sich aber die Arbeit zu leicht. Nicht auf das subjektive Erleben schlechthin kommt es an, sondern auf das Erleben grundlegender objektiv-kultureller Werte. Und zur Gewinnung dieser Werte muß der Stoff objektiv wissenschaftlich und philosophisch bearbeitet sein. Die pädagogische Methode muß daher auch durch Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie mitbestimmt sein, wenn sie wahrhaft geschichtliches Erleben und geschichtliches Verständnis unserer Kultur erzielen will. Dabei liegt doch der Schwerpunkt in der pädagogischen Gestaltung des Stoffes, bei der den objektiv-sachlichen wie in subjektiv-seelischen Forderungen Rechnung zu tragen ist. Rechte Methode bedeutet das Lebendigmachen der Gesetzmäßigkeit des geformten Inhalts mit Rücksicht auf den pädagogischen Zweck. Sie ist kein von außen herangebrachtes Begriffsnetz, kein bloß technisches Mittel oder Schema, aber auch kein Produkt subjektiver Willkür, sondern hat ihre objektive Bedeutung und ist doch von persönlichem geistigem Leben erfüllt.

Pädagogische Gestaltung erfordert, daß die drei Momente des pädagogischen Aktes: Lehrer, Bildungsgut und Schüler, von denen jedes seine unverlierbare Bedeutung besitzt, zu ihrem Recht kommen<sup>1)</sup>. Der Lehrer macht überindividuell gültige Werte zu einem individuellen Gut für den Schüler.

<sup>1)</sup> Vgl. über das Wesen des pädagogischen Aktes meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwieck 1923), S. 7 ff., S. 35 ff., S. 51 ff.



Dazu müssen diese Werte einen geistig-lebendigen Teil der Persönlichkeit des Lehrers darstellen, damit sie dann entwickelbare geistig-lebendige Bildungsbestandteile in der Seele des Zöglings werden können. Beim Geschichtsunterricht, der einen spezifisch bildenden, nicht bloß unterrichtenden und auch nicht bloß erziehenden Charakter trägt, wo es sich ganz besonders um geistiges Lebendigmachen von Werten, Herausheben und Übermitteln ihres eigenen wesentlichen Gehaltes handelt, muß der Persönlichkeit des Lehrers als des lebendigen Übermittlers eine hervorragende Bedeutung zukommen. Aber damit kann nicht gesagt sein, daß die Subjektivität des Lehrers dabei in einseitiger Weise hervortreten dürfe, daß da subjektive Meinungen und subjektive Neigungen sich ungehemmt entfalten könnten. Vielmehr hat der Lehrer gerade hier als Träger und Übermittler objektiver Werte zu fungieren. Nicht auf seine subjektive Persönlichkeit kommt es an, sondern darauf, daß objektive Werte durch die Persönlichkeit in lebendiger Form übermittelt werden. Eine subjektivistische Persönlichkeitspädagogik vergißt das manchmal. Auch kann die lebendige Persönlichkeit des Lehrers nicht etwa alle Methodik entbehrlich machen. Die starre, schematisch gewordene Methode ist natürlich ein äußerlicher Zwang, den jeder echte Pädagoge abschütteln wird. Aber die lebendige, aus der immanenten Struktur des Bildungsinhalts selbst erwachsende Methode ist kein Hemmnis für die Lehrerpersönlichkeit, stellt vielmehr die notwendige Voraussetzung für ein Lebendigmachen der Werte dar, sie läßt sich mit dem Geiste der Persönlichkeit erfüllen und bringt gerade den lebendigen Prozeßcharakter des Pädagogischen zum Ausdruck.

Der Lehrstoff oder das zu übermittelnden Bildungsgut ist kein totes Material, das nur technisch bearbeitet wurde, sondern es ist ein geistiges, kulturelles Wertgebilde von überindividueller Bedeutung. Solche überindividuellen Werte sollen nicht bloß gebraucht oder technisch bearbeitet werden, sondern sie müssen in ihrem inneren Wertcharakter lebendig gemacht und übermittelt werden. Der Geschichtsunterricht muß, da es sich in der Geschichte ja ganz wesentlich um Werte und Wertzusammenhänge handelt, die Beziehung auf die objektiven Werte besonders betonen. Wird der Lehrstoff als bloßes Tatsachenmaterial angesehen, dann kann nur eine einseitig verstandesmäßige Aneignung unlebendiger Kenntnisse erfolgen. Würdigt man aber das Geschichtliche seinem objektiven Kulturwertcharakter nach, dann müssen Kulturwerte, die, aus individuellem, seelischem Leben hervorgewachsen, eine überindividuelle geistige Struktur besitzen, auch zu subjektiv-lebendigen Bildungswerten gestaltet werden können, ohne ihre objektive Bedeutung zu verlieren. Im Kampfe gegen den Intellektualismus heben moderne Reformpädagogen gern den gefühlsmäßigen und stimmungsmäßigen Charakter der Werte hervor und gelaugen mittels solche irrationalen Momente leicht zu einer subjektiven Verlebendigung. Ja, man glaubt die objektiven historischen Werte ersetzen zu können durch Phantasiewerte, die denselben Gefühlsgehalt des Historischen besäßen, und bevorzugt daher Dichtungen, um den Geist oder die Stimmung einer Zeit dem kindlichen Gemüt erlebbar zu machen. Aber damit wird die Bedeutung der Sachlichkeit historischer Werte doch unterschätzt. Gefühls- und Stimmungsmomente sind wohl Begleiterscheinungen von mehr oder minder großer Bedeutung, aber die historischen

Werte haben ihren jeweiligen objektiv-sachlichen Sinn, der nicht bloß gefühlt, sondern in seiner objektiven Geltung sinngemäß verstanden werden muß. Ein historisches Verstehen bedeutet nicht bloßes Fühlen, sondern ein Eindringen in den objektiven Sinnzusammenhang des Ganzen mit der ganzen seelischen Struktur. Ein Erkennen fehlt dabei nicht, Verstehen ist ja ein Erkenntnisakt, aber es ist nicht ein bloß verstandesmäßiges Aneignen von Kenntnissen. So kann man den objektiven Charakter der Werte und die Bedeutung der Erkenntnis durchaus anerkennen, ohne doch in einen Intellektualismus zu verfallen. Handelt es sich aber im Geschichtsunterricht um solches Verstehen objektiver Werte, dann müssen den wesentlichen Lehrstoff auch die historisch-sachlichen Werte als solche, wie sie die Geschichte enthält und wie sie in der Geschichtswissenschaft bestimmt werden, darstellen, und sie können nicht einfach ersetzt werden durch Dichtungen, die nur eine gewisse historische Stimmungsfärbung besitzen. Gestaltet der Geschichtsunterricht die objektiven Werte zu persönlichem Bildungsgut, das die Beziehung auf objektives kulturelles Leben notwendig in sich birgt, dann ist er wahrhaft bildender Unterricht.

Im dritten Moment des pädagogischen Aktes, der seelischen Struktur des Schülers, findet das pädagogische Verhalten seine Erfüllung. Anpassung an das seelische Leben des Kindes muß jede pädagogische Methode zu gewinnen suchen, wenn sie fruchtbar sein will, da nur dadurch eine erfolgreiche Einwirkung möglich ist. Wenn man die Rücksicht auf die seelische Struktur des Schülers vergißt, dann kann der Stoff nicht zu einem persönlich lebendigen Bildungselement gestaltet werden, dann bleibt er für den Schüler toter, fremder Stoff, der nur in äußerer Weise irgendwie angeeignet wird, aber nicht erlebt und verstanden ist, und auch zum Lehrer führt kein inneres Band vom Schüler her. In ein anderes Extrem gerät man, wenn man den Unterricht einseitig vom subjektiv-seelischen Erleben des Kindes aus orientiert. Dann fehlt die rechte Beziehung auf die objektiven Werte der Kulturgüter und Bildungsgüter, und wenn Kind und Lehrer sich dabei auch persönlich nahekomen, so wird der Lehrer leicht nur persönlich stark wirken, nicht aber auch als Träger und Übermittler objektiver Werte erscheinen — auch da ist also das eigenartige innere Verhältnis der drei Momente des pädagogischen Aktes gestört. Für den Geschichtsunterricht ist die Frage von Wichtigkeit, wieweit die pädagogische Methode im Hinblick auf die Geschichte das seelische Erleben des Kindes zu berücksichtigen hat und wieweit hier ein selbsttätiges Mitarbeiten, das aus seelischen Bedürfnissen des Kindes erwächst, möglich ist.

Subjektivistisch eingestellte Reformer, die nur seelisches Erleben predigen, verkennen die im Wesen des Geschichtsunterrichts liegenden Grenzen. Wenn man nur vom Kind ausgeht und von dessen Erlebnisstandpunkt aus einfach den Geschichtsstoff zurechtstutzt, dann wird meist ein durchaus unhistorisches, subjektives, ja, irrationales Bild herauskommen, das gerade die objektiven historischen Werte nicht enthält und nicht zu objektivem Verständnis führen kann. Vom Erleben des Kindes wird man mit Recht dann den Ausgang nehmen, wenn es sich um Wirklichkeitsformen handelt, die im Leben des Kindes schon in irgend einer wenn auch noch unvollkommenen

Weise als daseiend gesetzt und daher dem Kinde irgendwie vertraut sind, so daß es von da aus eine Erweiterung dieses Seinsgebietes vornehmen kann. Die Welt der geschichtlichen Werte muß dem Kinde aber gerade als etwas Neues gegenübertreten, und nicht bloß Daseiendes ist da zu erfassen, sondern in dem Gewesenen, Nicht-mehr-Daseienden sollen Grundlagen für Daseiendes und Seinsollendes aufgewiesen werden, auf den Wertcharakter und den Normcharakter kommt es dabei an, nicht auf die bloß Faktizität des Daseienden. Dazu müssen sie Werte in ihrer objektiven Bedeutung, ihrem Gegenüber zum subjektiv Seelischen erlebt, erkannt und anerkannt werden. Nicht sind die Werte einfach vom subjektiven Erleben aus aufzubauen, sondern das Problem ist dies, wie die objektiven Werte unter Wahrung ihrer Objektivität subjektiv lebendig gemacht werden können. Keine absolute Rücksichtnahme auf die seelische Struktur des Kindes kann da stattfinden derart, daß vom kindlichen seelischen Erleben die Werte überhaupt erst ausgewählt und geschaffen würden, sondern das seelische Erleben muß zum objektiven Sinn emporgeführt werden, muß sich in diesen Sinn hineinarbeiten. Ein zu tiefes Herabgehen auf den Standpunkt des kindlichen Erlebens könnte gerade die Distanz zur objektiven Wertwelt nicht zum Bewußtsein kommen lassen, und die Erkenntnis dieser Distanz gehört doch zum Historisch-Kulturellen. Dem psychischen Erlebnisstand angepaßt müssen pädagogisch geformte historische Werte zweifellos sein, wenn sie Bildungscharakter besitzen wollen, und pädagogische Gestaltung wird eine möglichst adäquate seelische Verlebendigung mit Rücksicht auf den Schüler, in dessen Persönlichkeit die Werte doch eingehen sollen, erstreben, aber sie wird dennoch die objektive Bedeutung der Werte nicht unterdrücken, sondern vielmehr hervorheben. Keine völlige Fremdheit darf zwischen dem Schüler und den objektiven Werten bestehen — sonst wird die Kluft nicht überbrückbar sein; aber die Werte dürfen dem Schüler auch nicht als selbstverständlich naheliegend und erlebbar erscheinen — sonst lernt er ihren objektiven Wert- und Normcharakter nicht kennen. Das richtige harmonische Verhältnis zwischen dem objektiv Historischen und dem subjektiv Seelischen hat die pädagogische Methode herzustellen, ohne dabei die eine oder die andere Seite zu vergewaltigen. Kein schrankenloses seelisches Erleben als solches also kann im Geschichtsunterricht sich geltend machen, sondern nur ein durch die objektive Struktur der historischen Werte bedingtes adäquates seelisches Werterleben.

In ähnlicher Weise wie dem Erleben sind auch dem selbsttätigen Erarbeiten von der Seele des Kindes aus, wie es von manchen Vertretern prononcierter Arbeitsschulmethode verlangt wird, im Geschichtsunterricht Grenzen gesetzt. Die Bindung an den objektiven Sachwertgehalt kann auch da nicht aufgegeben werden. Wo es sich um naturhafte Wirklichkeitsbezeichnungen von Ursache und Wirkung oder um technische kausal bedingte Herstellung handelt, da kann man natürlich von einem gegebenen Ursachenzustand ausgehen und wird dann zu bestimmter Wirkung gelangen, der Weg des Fortschreitens ist da im Ausgangspunkt schon naturnotwendig bestimmt. Wo daher, wie bei naturwissenschaftlicher Erkenntnis, wesentlich solche kausalen Beziehungen in

Betracht kommen, da läßt sich leicht von gegebenen Voraussetzungen aus der Gang des Erkennens finden, da sind eben nur bestimmte Lösungen möglich, Lösungen, die als Wirkungen aus den gegebenen Ursachen folgen müssen. Da kann auch der Schüler die Lösung sich selbsttätig erarbeiten, indem er eben von dem Ursachezustand aus die notwendigen Schritte findet, die zum Resultat, zur Wirkung führen. Anders aber, wo nicht kausale Beziehungen, sondern wesentlich Beziehungen von Zwecken und Werten, objektive Sinnzusammenhänge in Frage kommen. Da hilft es nichts, wenn man bloß von einem empirisch gegebenen Ursachenzustand oder einem subjektiven Erleben ausgeht und von da aus zu konstruieren sucht — da muß man vielmehr vor allem ein Verhältnis zu den objektiven Werten und Zwecken besitzen und kann von da aus erst die Äußerungen im Empirischen recht begreifen. Kein Konstruieren und Herstellen von gegebenen Voraussetzungen aus kann da zum Ziel führen, man kann da nicht von Elementen und Teilen als Ursache zum Summenresultat der Wirkung gelangen und sich so das Ziel erarbeiten, sondern das Ganze in seinem objektiven Sinnzusammenhang ist da das Primäre, und die Glieder sind nur vom Ganzen her verständlich. Das Ganze aber muß man in seiner objektiven Bedeutung hinnehmen, es in seinen Strukturprinzipien zu erfassen suchen, seine Werthaftigkeit erleben — damit ist ein wesentlich rezeptives Verhalten gefordert, das nur insofern „aktiv“ ist als das Hinnehmen der objektiven Werte, das Eindringen in den Sinnzusammenhang, das Sicheinordnen in ein überindividuelles Gefüge eben ein geistiger Akt ist, der die seelischen Funktionen in ihrer Gesamtheit irgendwie erfaßt, der eben vom Ganzen der Seele her bedingt ist. Ein selbsttätiges Schaffen von objektiven Werten aber ist etwas anderes und viel Komplizierteres — dabei muß ein festes persönliches Verhältnis zur objektiven Wertwelt schon bestehen, und erst auf Grund dieses Verhältnisses ist dann ein eigenes Schaffen von Werten möglich, hier jedoch soll ja gerade erst überhaupt ein seelisches Verhältnis zum objektiv-kulturellen Gebiet gewonnen werden, soll ein grundlegendes Verständnis der objektiven Bedeutung erzielt werden. Auch wissenschaftliche Bearbeitung setzt dieses persönliche Verhältnis zum objektiv Werthhaften als etwas Elementares, Selbstverständliches längst voraus, setzt weiterhin ganz bestimmte Kategorien und Prinzipien der Erkenntnis voraus und folgt der auf solchen Voraussetzungen aufgebauten Methode des Forschens. Diese Voraussetzungen aber können bei dem „Erarbeiten“ des historischen Stoffes durch den Schüler gar nicht als gegeben angenommen werden, da fehlt ja das Verhältnis zu dem objektiven Werte zunächst noch, da muß ja überhaupt erst ein Verständnis der besonderen objektiven Sinngebiete erstrebt werden. Von einer Nachahmung wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens kann daher hier keine Rede sein. Die objektiven Werte müssen da übermittelt und hin- genommen werden, das muß in lebendiger, der psychischen Struktur von Lehrer und Schüler adäquater Form geschehen, und dazu ist natürlich auch ein Hin- streben zu den Werten von seiten des Schülers, ein Mitgehen und Miterleben nötig, das zum Verständnis führt. Wenn man dies seelische Eindringen in den objektiven Sinnzusammenhang ein „Erarbeiten“ nennen will, so kann man das ja tun, aber man muß sich doch bewußt sein, daß das nicht irgend welches

selbsttätiges Schaffen von objektiven Werten bedeutet, was erst auf viel höherer Bildungsstufe, auf der eben schon eine Bildung errungen ist, möglich wird, und daß dies „Erarbeiten“ eines historischen Verstehens objektiver Werte wesentlich verschieden ist von einem naturwissenschaftlichen Erarbeiten, wo Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen herzustellen sind. An diesen Unterschieden darf man bei der Frage nach einer „Arbeitsmethode“ im Geschichtsunterricht nicht vorübergehen.

Es zeigt sich uns, wie die drei Momente des pädagogischen Aktes: Lehrer, Bildungsgut und Schüler für die rechte pädagogische Methode des Geschichtsunterrichts in ihrer Eigenart gewürdigt werden müssen und wie keines entbehrt werden kann, keines auch in einseitiger Weise dominieren darf. Die innige Wechselbeziehung der drei Momente des pädagogischen Aktes muß gerade im Geschichtsunterricht deutlich hervortreten, wo ja auf das Verhältnis des subjektiv Persönlichen zum objektiv Geistigen, auf die Einordnung in die kulturelle Wertwelt und die Bildungsfunktion der Werte alles ankommt. Die Methode muß, dem bildenden Charakter des Geschichtsunterrichts entsprechend, nicht eine bloße Unterrichtsmethode und auch keine bloße Erziehungsmethode sein, sondern eine Bildungsmethode, d. h. eine Methode, die das Übermitteln und Aneignen objektiver geistiger Kulturwerte in der Form persönlich lebendiger, aber objektiv bedeutungsvoller Bildungswerte gewährleistet. Der moderne Geschichtsunterricht hat vielfach noch nicht die richtige Form gefunden, weil er noch zu sehr mit dem Stoff und seiner äußeren Anordnung zu ringen hat und die tieferen Probleme noch nicht genügend hervortreten. Hinsichtlich der Stoffauswahl wie hinsichtlich der Methodik handelt es sich nicht wesentlich darum, daß erhebliche äußere Erweiterungen vorgenommen werden und daß immer wieder neue Betrachtungs- und Behandlungsweisen eingeführt werden, die den Stoff in anderem Licht erscheinen lassen, wohl aber müssen die Grundlagen des historischen Lebens und der historischen Entwicklung immer deutlicher pädagogisch herausgearbeitet werden. Wenn der Geschichtsunterricht unter Abstreifung des Unwesentlichen auf die wesentlichen Grundlagen des Historischen gerichtet sein wird, dann wird er in engem Bund mit Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie stehen und gerade dadurch seine pädagogische Eigenart recht entfalten können, dann wird er durch die dem Historischen immanenten Werte erzieherisch und bildend wirken können, ohne daß er sich außerhalb liegende Zwecke aufzwingen lassen müßte. Dann wird er ein einheitliches Ganzes darstellen, nicht ein unübersehbares Konglomerat, in dem die Vielheit der Tendenzen und die Masse des Stoffes eine Ordnung nach Prinzipien vermissen lassen, und auch nicht ein einseitiges Gebilde, in dem die Einheit nur durch radikale Vergewaltigung der widerstrebenden Teile errungen ist.





der Tee